

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTINA CARDOSO

MERITOCRACIA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA
FRANÇA: FACES DA DESIGUALDADE?

CURITIBA
2015

CRISTINA CARDOSO

MERITOCRACIA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA
FRANÇA: FACES DA DESIGUALDADE?

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Taís Moura Tavares

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cardoso, Cristina

Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França:
faces da desigualdade / Cristina Cardoso. – Curitiba, 2015.
133 f.

Orientadora: Prof.^a. Taís Moura Tavares

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – ensino superior – Curitiba (PR).
 2. Política educacional francesa – política educacional
brasileira – democratização da educação.
 3. Reforma educacional – hierarquização do ensino superior –
meritocracia no ensino superior.
- I. Título.

CDD 378.81



PARECER

Defesa de Tese de **Cristina Cardoso** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares, Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Pedra Minhoto, Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Prof.^a Dr.^a Andréa do Rocio Caldas, Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Dragone Silveira, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "MERITOCRACIA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: FACES DA DESIGUALDADE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tais Moura Tavares		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Angélica Pedra Minhoto		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Andréa do Rocio Caldas		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Adriana Aparecida Dragone Silveira		aprovada

Curitiba, 26 de março de 2015

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva

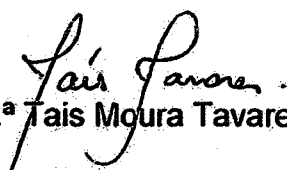
Coordenadora do PPGE

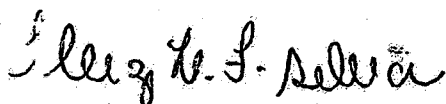
Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva

Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Matrícula: 125750

Ata (192) cento e noventa e dois referente a sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e seis dias do mês de março do ano de dois mil e quinze, às quatorze horas, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada "MERITOCRACIA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: FACES DA DESIGUALDADE", desenvolvida pela doutoranda Cristina Cardoso, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas Professoras Doutoras Maria Angélica Pedra Minhoto, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Andréa do Rocio Caldas e Adriana Aparecida Dragone Silveira. A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de Tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está Apta a receber o título de DOUTORA em Educação. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTORA em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Tese, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, vinte e seis de março de dois mil e quinze.


Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares


Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva


Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Dragone Silveira



Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Pedra Minhoto


Prof.^a Dr.^a Andréa do Rocio Caldas


CRISTINA CARDOSO

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 30/03/2015

pl Amanda Brandão
Sandra Mara Maciel de Lima

*Dedico a todos os trabalhadores e trabalhadoras
brasileiras, sem os quais esta pesquisa não seria
possível*

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que estiveram comigo nesta caminhada exigiria um livro seguramente e mesmo assim cometeria muitas injustiças. Desta forma, tentarei fazer isso por categorias.

Primeiro aos financiadores, que me deram condições materiais para desenvolver este trabalho. À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento ao longo do doutorado. A Rosana, pois sem sua ajuda o tempo na França não seria possível, obrigada a toda família, Rodolfo, Rosana, Luiza e Selena e a Denize sempre me socorrendo.

Aos Orientadores. Taís Moura Tavares, mais que orientadora, mais que uma intelectual generosa e desafiadora, uma pessoa com um imenso amor pela humanidade e, sem seu resgate, eu não estaria aqui. Obrigada. Você será sempre meu farol. A Choukri Ben Ayed, também intelectual e de grande generosidade, é uma honra ter tido você como orientador.

Aos amigos, todos os que estão presentes e os que estiveram em algum momento e que me socorreram sempre, que nunca me deixaram sucumbir. Ter vocês na minha vida é um privilégio.

Aos professores todos eles, desde a Terezinha, primeira lembrança que tenho de professora, até todos vocês, professores e interlocutores do doutorado, impossível citar nomes e não ser injusta.

Aos colegas e amigos pesquisadores pela troca, pela paciência e existência. Gaby e Robson, muito obrigada especial. As amigas e professoras de francês Luciane Boganika e Patrícia Sobczynski

À família, minha mãe e meu pai (in memoriam) pela vida, a mãezinha que me dá mais do que jamais teve e mais do que sua história permitiria. Pai, enfim minha última promessa cumprida. Ao meu padrasto, também um grande amigo. Aos meus irmãos Solange e Douglas pelo apoio, amizade e companheirismo e especificamente Solange, pelas correções de última hora; Douglas, que com paciência cuida do meu computador sempre, principalmente em emergências. Sandra, minha cunhada, pelo apoio e paciência. Aos meus sobrinhos Guilherme, Maria Eduarda e Gabrielle, por ordem cronológica, amo vocês.

“Cada um tem tantos direitos, segundo o poder que tem.”
Baruch Von Espinoza

*“Eu sou ideologicamente marxista e eticamente cristão, me
foi ensinado como valor não negar auxílio quando
necessário, não renego este valor, é uma conquista
civilizatória da qual eu não abro mão. Por isso, sou a favor
destas políticas.”*
Chico de Oliveira

*“Sou um intelectual amoroso e por ser amoroso, amo as gentes
e por amar as gentes, torço para que a justiça social venha
antes da caridade.”*
Paulo Freire

RESUMO

Analisar em que medida o ENEM democratiza o acesso ao ensino superior foi o objetivo desta pesquisa. O acesso ao ensino superior vem passando por uma expansão no Brasil. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tem se consolidado como forma de seleção a este nível de ensino. Esta pesquisa foi realizada no Brasil e na França, já que naquele país a democratização, tanto da educação básica como do ensino superior, encontra-se concretizada há mais tempo. Utilizou-se de elementos de estudo comparativo, bem como dados e leituras relativas ao tema, concluiu-se que não é o ENEM que tem um papel democratizador, mas as políticas a ele ligadas. Na medida em que foram sendo criadas políticas de acesso, financiamento e permanência vinculadas ao exame, aumentou o número de inscritos. Constatou-se também, ao mapear o perfil dos alunos do ensino superior, utilizando tanto os dados do questionário socioeconômico do Enade como os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que de fato existe no país uma maior democratização do ensino superior no Brasil, mas, a exemplo do que ocorreu na França, é uma democratização segregativa. Todavia, no país esta democratização se dá principalmente em universidades particulares e em cursos de menor prestígio social. A escolaridade cresceu nos dois países e, mesmo com diferenças impossíveis de comparar entre os dois países, o que existe é um deslocamento de lugar das desigualdades. Utilizou-se para as análises as categorias mérito, segregação acadêmica e hierarquização dos cursos superiores.

Palavras-chave: ENEM; Ensino Superior; Democratização Segregativa.

RÉSUMÉ

Analyser dans quelle mesure l'ENEM démocratise l'accès à l'enseignement supérieur fut l'objectif de cette recherche. L'accès à l'enseignement supérieur passe par une expansion au Brésil. L'ENEM (l'Examen National de l'Enseignement Secondaire) se consolide comme manière de sélection à ce niveau d'enseignement. Cette recherche fut réalisée au Brésil et en France, vu qu'il y a plus de temps qu'en France la démocratisation de l'éducation élémentaire et de l'enseignement supérieur se trouve déjà concrétisée. On utilisa des éléments de recherche comparatifs, aussi comme des données et des lectures liées à ce sujet, on conclut que n'est pas l'ENEM qui a un rôle de démocratisation, mais les politiques à lui ténues. Dans la mesure où les politiques d'accès, de financement et permanence liées à cet examen furent créées, il eut une hausse dans le chiffre d'étudiants à l'université. Au repérer le profil des étudiants dans l'enseignement supérieur en utilisant les questionnaires socioéconomique de l'ENAD (Examen National d'Évaluation de la Performance des Étudiants) et les données de l'IBGE (L'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques), on constata aussi qu'il existe une plus grande démocratisation de l'enseignement supérieur au Brésil, pourtant, comme il arriva en France, il est une démocratisation qui ségrégue. Néanmoins, au Brésil, cette démocratisation se donne principalement dans des universités privées et dans des cours de mineur prestige social. La scolarité enregistra une croissance dans les deux pays et, même avec les différences impossibles de comparer entre les deux pays, ce qui existe est un déplacement de la place des inégalités. Pour les analyses, on utilisa les catégories de méritocratie, de ségrégation académique et d'hierarchisation des cours supérieurs.

Mots-clés : ENEM, Enseignement Supérieur, Ségrégation sociale

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Organização do Ensino Básico no Brasil e na França	52
Gráfico 01 - Taxa de inscrição imediata dos bacharéis 2011 no ensino superior(em %).....	95
Gráfico 02 - Faixa de renda em cursos de graduação selecionados (% sobre salários mínimos)	104
Gráfico 03 - Percentual de pretos em cursos selecionados - ENADE 2009...	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do sucesso no baccalauréat em percentual de 1980 até 2012	64
Tabela 2 - Evolução de inscritos dos números no ENEM (em milhões) -1988 a 2012	73
Tabela 3 - Distribuição de participantes do Enem segundo relato de sua etnia em 1998, 2001 e 2005	76
Tabela 4 - Renda familiar dos participantes do Enem em número de salários mínimos- em 1998, 2001 e 2005.....	77
Tabela 5 - Nível de escolaridade do pai dos alunos que participaram do Enem – 1998, 2001 e 2005	78
Tabela 6 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram Enem de 2010 - 2012, relacionado a idade do aluno	80
Tabela 7 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010 – 2012 relacionado ao sexo	81
Tabela 8 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2011 relacionado Renda Mensal Familiar	81
Tabela 9 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado Renda Mensal Familiar	82
Tabela 10 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado a escolaridade do pai	84
Tabela 11 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado a escolaridade da mãe.....	85
Tabela 12 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado ao tipo de escola que cursou o ensino fundamental	86

Tabela 13 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado ao tipo de escola que cursou o ensino médio	87
Tabela 13a - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado a Deixou de estudar durante o ensino médio	88
Tabela 14 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o Enem de 2010-2012 relacionado a cor/raça do estudante	89
Tabela 15 - Matrículas no ensino superior na França Metropolitana + DOM – Em percentual	94
Tabela 16 a b - Diploma segundo a categoria social em percentual- População ativa. Não inseridos, desempregados e os que nunca trabalharam ano 2010. 97	
Tabela 17 - Número de instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e categoria Administrativa Brasil 2001- 2012	100
Tabela 18 – Cursos com maiores índices de estudantes de ensino médio público (1º e 2º ciclo do ENADE).....	105
Tabela19 - Percentual de curso com maior índice de estudantes que não trabalham por curso de graduação (2º ciclo do ENADE).....	105
Tabela 20 - Percentual de cursos com maior numero de estudantes trabalhadores matriculados (2º ciclo do ENADE).....	106
Tabela 21 - Curso com menores índices de Brancos da graduação brasileira no (1º e 2º ciclo do ENADE)	106
Tabela 22 - Escolaridade do pai e perfil socioeconômico do estudante do ENADE- (2009)	108

LISTA DE SIGLAS

ASH – ADAPTAÇÃO ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

BAC – BACCALAURÉAT

BEP – BREVÊ DE ESTUDOS PROFISSIONAIS

BT – BREVÊ TECNÓLOGICO

BTS – BREVÊ TECNOLÓGICO SECUNDÁRIO

CAP – CERTIFICADO DE APTIDÃO PROFISSIONAL

CE – CURSO ELEMENTAR

CM – CURSO MÉDIO

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CP – CORSO PREPARATÓRIO

GS – GRANDE SEÇÃO

CPGE – CLASSE PREPARATORIA PARA AS GRANDE ÉCOLES

DNB – DIPLOMA NACIONAL DO BREVÊ

DOM – DEPARTAMENTO DE OUTRO MAR

ENA – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO

ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

ENCEJA – EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA

INP – INSTITUTO NACIONAL POLITÉCNICO

IUFM – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO DOS MESTRES

IUT – INSTITUTO TÉCNICO UNIVERSITÁRIO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LDM – LICENCIATURA MESTRADO DOUTORADO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MP – MINISTÉRIO PÚBLICO

MS – SEÇÃO MÉDIA

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO

PEP – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

PNAES – POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PS – PEQUENA SEÇÃO

SISU – SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

SNA – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

STS – SEÇÃO TÉCNICA SUPERIOR

TCU – TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO

ZEP – ZONAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIAS.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	17
2. O MÉRITO COMO ELEMENTO ESSENCIAL DE SELEÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.....	22
2.1. A LEGITIMAÇÃO DO MÉRITO.....	23
2.1.1. Considerações acerca do mérito na escola democrática francesa	28
2.1.2. Diploma: signo social do mérito individual	30
2.2. CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NA FRANÇA.....	31
2.3. A TERRITORIALIDADE COMO NOVO ELEMENTO DA DESIGUALDADE.....	34
2.4. DESIGUALDADES DE ESCOLARIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA SEGREGAÇÃO ESCOLAR	37
2.5. O MÉRITO NO CONTEXTO BRASILEIRO	43
2.6. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA FRANÇA	49
2.7. SISTEMAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	51
2.7.1. Provas nacionais na França.	52
2.7.2. Avaliação na escola elementar francesa	54
2.7.3. O Diplome du Brevet Nacional (DNB).....	54
2.8. BACCALAURÉAT	56
2.9. PROVAS NACIONAIS NO BRASIL	57
3. BACCALAURÉAT NA FRANÇA E ENEM NO BRASIL: SIMILITUDES, DIFERENÇAS E ESPECIFICIDADES.....	61
3.1. O BACCALAURÉAT	62
3.1.1. A política de democratização do baccalauréat nos anos 80	63
3.2. O ENEM.....	67
3.2.1. As atuais políticas de acesso ao Ensino Superior vinculadas ao ENEM	70
3.2.2. Programa Universidade para Todos (PROUNI)	70
3.2.3. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	71
3.2.4. Sistemas de Seleção Unificada (SISU).....	71
3.2.5. Lei de Cotas.....	72
3.3. O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS QUE REALIZARAM ENEM	75
3.3.1. O perfil dos alunos que prestaram ENEM até 2005.....	76
3.3.2. Variável etnia	76
3.3.3. Variável renda familiar	77
3.3.4. Variável escolaridade dos pais	78

3.3.5. O perfil socioeconômico dos alunos que prestaram ENEM de 2010 até 2012.....	78
3.3.6. Variável idade	80
3.3.7. Variável sexo	81
3.3.8. Renda familiar	81
3.3.9. Escolaridade do pai	84
3.3.10. Escolaridade da mãe	85
3.3.11. Origem escolar.....	85
3.3.12. Variável Tempo de conclusão.....	87
3.3.13. Variável etnia declarada pelo do estudante	89
4. SEGREGAÇÃO ACADÊMICA: A OUTRA FACE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA	91
4.1. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	91
4.2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FRANÇA.....	93
4.3. A SEGREGAÇÃO ACADÊMICA.....	96
4.4. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	100
4.4.1. O perfil socioeconômico dos alunos do ensino superior no Brasil	101
4.4.2. Renda familiar	104
4.4.3. Origem escolar dos alunos	105
4.4.4. Trabalho do aluno	105
4.4.5. Etnia dos alunos	107
4.4.6. Perfil sócio econômico dos estudantes que prestaram Enade em 2009.....	108
4.5. BOLSAS NA FRANÇA.....	112
4.6. BOLSAS NO BRASIL	114
4.6.1. Bolsas permanência	115
4.7. BOLSAS NO BRASIL E NA FRANÇA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

1. INTRODUÇÃO

O interesse inicial por pesquisar o ENEM como forma de acesso ao ensino superior surgiu no cotidiano da escola, contexto de trabalho da pesquisadora, na medida em que o ENEM começou a se interpor no cotidiano do trabalho escolar, influenciando o modo de trabalho dos professores e muitas vezes de forma mais intensa do que acontecia com o vestibular. A partir do momento em que realizar as inscrições para o ENEM, bem como a utilização das suas notas, tornou-se uma demanda dos próprios alunos e que se percebeu um maior número de alunos que eram aprovados em diferentes seleções para o acesso ao ensino superior, formulou-se a questão para pesquisa.

Em que medida o ENEM democratiza o acesso ao ensino superior? Os primeiros números pesquisados, ainda no período da construção do projeto de pesquisa, apontavam para um aumento do acesso ao ensino superior; nesta mesma ocasião, percebia-se também maior número de inscritos no ENEM.

Todavia, exames ao fim do ensino médio não são exclusividade brasileira, como apresentou Travitzki (2013), pois existem testes ao fim do ensino médio em vários países, como nos Estados Unidos, em Portugal, na China, na França, entre outros.

Da mesma forma, o aumento do acesso ao ensino superior não ocorreu somente no Brasil. Esta é também uma realidade de outros países e esta tendência não é uma novidade. A título de ilustração, pode-se recorrer aos dados da Unesco divulgados ainda em 2009, que demonstravam que, no período entre 1980 e 1995, na América do Norte, o crescimento foi de 33,8%, e na África subsahariana, no mesmo período, o crescimento foi de 124,7%.

Após as primeiras leituras sobre o assunto, o caso da França se destacou inicialmente por dois pontos. O primeiro, citado no segundo capítulo deste trabalho, trata-se de uma análise de Cunha (2004, p. 812) sobre a qualidade do ensino superior. Ele aponta o baccalauréat como possível modelo a ser tomado como exemplo. Segundo o autor, o ENEM poderia se constituir em um exame

de estado que atestaria o fim do ensino médio e parte da seleção para o ensino superior.

Outra reflexão importante que definiu a trajetória desta pesquisa foi que tanto o Brasil como a França tiveram uma grande expansão dos seus sistemas educacionais.

Mas, uma vez consolidado na França o acesso aos diversos níveis da educação básica, coloca-se hoje em questão a fragmentação desse sistema, que tem na meritocracia o mecanismo de distribuição das oportunidades educacionais. No Brasil, em que pese a expansão mais recente, o mesmo mecanismo tem sido utilizado para justificar desigualdades educacionais internas ao sistema, embora nesse caso haja escassa literatura que trate sobre o mérito no sistema educacional.

Assim, apresentou-se como importante desenvolver um estudo comparativo naquele país e, sendo que o professor Choukri Ben Ayed da Université de Limoges realiza pesquisas importantes sobre o tema proposto e desenvolve importante interlocução com autores brasileiros, foi ele o orientador do período de estudos realizados naquele país.

A intenção proposta no projeto de pesquisa durante o período de doutorado sanduíche era realizar um estudo comparativo. Ao compreender os sistemas de educação e avaliação, foi possível perceber os processos de seleção do sistema educacional francês e as condições materiais e estruturais com relação ao acesso ao ensino superior. Comparar dois sistemas muito diferentes não foi plausível. Mas, ao longo dos nove meses de pesquisa na França, foi possível encontrar elementos que nos ajudam a pensar o caso brasileiro. Desta forma, cabe explicitar algumas questões.

Não é possível entender a política educativa francesa e suas formas de exclusão sem compreender as políticas de territorialidade e seu desenvolvimento. Inúmeras são as especificidades que diferem o Brasil daquele país. Todavia, as bases, os fundamentos de seleção e exclusão educacional se assentam no mesmo modo produtivo. As bases fundantes dos processos de exclusão podem ser tomadas como elementos para análise do caso dos dois países. Por isso, categorias sistematizadas por autores e pesquisadores

franceses cabem como elementos para se pensar o caso brasileiro como no caso da meritocracia, segregação escolar, hierarquização de cursos.

A pesquisa desenvolvida no Brasil foi realizada com leitura de textos correlatos ao tema e com os microdados do ENEM e Enade, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na França, também a pesquisa se realizou além das leituras sobre o tema investigado e outras necessárias para compreensão do objeto de pesquisa, o que tornou essa parte do trabalho bastante intensa e complexa. Tais leituras são constitutivas deste trabalho e as traduções nele apresentadas são de responsabilidade exclusiva da pesquisadora. Também se utilizaram alguns dados disponibilizados pelo Ministério da Educação daquele país. Fez-se necessária também a visita a escolas e Lycées de ensino geral e profissional. Estas visitas foram feitas a quatro escolas de ensino médio profissionalizante, duas de ensino geral, uma destinada à elite e outra a um público menos privilegiado e, finalmente, a uma escola de ensino fundamental também destinada a essa mesma população.

Conhecer os bairros onde habita a população em menor vantagem social também foi essencial para a compreensão dos processos de exclusão daquele país, já que como dito antes, as políticas de territorialidade são bem marcadas naquele contexto, além da necessária interlocução com outros pesquisadores e orientadores dos dois países.

Como a intenção da pesquisa é utilizar elementos de um estudo comparativo, este trabalho se estruturou no primeiro capítulo a partir do conceito de mérito, e a intenção ao conceituar mérito foi compreender a trajetória deste conceito e como se dá sua legitimação na sociedade e na escola francesa. Foi essencial também a trajetória das políticas ligadas à educação prioritária e depois a importância das atuais políticas ligadas à territorialidade. A partir do desenho destas novas formas de desigualdade naquele país, é possível a apropriação de categorias segregação e hierarquização escolar. Em seguida apresentam-se, já a luz do conceito de mérito, algumas especificidades do mérito no Brasil. Descrevem-se os sistemas de educação brasileiro e francês, bem como suas provas nacionais para que possíveis leitores dos dois países possam

compreender como a meritocracia perpassa seleção, classificação e exclusão educacional.

No segundo capítulo, discorreu-se sobre o baccalauréat e seu contexto de democratização, vale mais uma vez lembrar que este exame marca tanto o fim do ensino médio francês como seu acesso ao ensino superior. Da mesma forma, descreve-se o ENEM e as políticas vinculadas a ele que acabam por facilitar e/ou garantir o acesso ao ensino superior. Em seguida, apresentou-se o perfil socioeconômico dos alunos que prestaram ENEM ao longo da sua existência. A intenção foi mapear qual o perfil socioeconômico dos alunos que prestam o ENEM e o que muda neste perfil nos anos mais recentes. Em primeiro lugar, apresentam-se os dados referentes aos anos de 1998, 2001 e 2005 e, para tanto, as variáveis apresentadas foram etnia, renda familiar e escolaridade dos pais. O objetivo foi para ter apenas uma noção das mudanças do perfil dos alunos antes do chamado novo ENEM, em 2009.

Os dados dos anos de 2010, 2011 e 2012, além da etnia, renda e escolaridade dos pais, abrangem também idade, sexo, origem escolar e se o aluno deixou de estudar ao longo do ensino médio. A renda familiar foi apresentada em tabelas separadas, pois as opções de resposta na questão renda familiar no questionário em 2011 foram diferentes daquelas apresentadas em 2010 e 2012.

No último capítulo, com a intenção de mapear o perfil dos alunos que fazem o Enade, a ideia foi buscar elementos para saber se o ensino superior se democratizou e como está se desenvolvendo essa democratização. Aqui também, foram apresentadas as estruturas do ensino superior francês e brasileiro para melhor compreender como se dá a segregação acadêmica nos dois países. Um ponto de comparação se fez necessário e possível entre os dois países. Tanto na França como no Brasil, as bolsas de estudo e de financiamento são essenciais para que os alunos tenham acesso ao ensino superior e esta foi a unidade utilizada para comparação.

Roda Viva
Chico Buarque de Holanda

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá*

2. O MÉRITO COMO ELEMENTO ESSENCIAL DE SELEÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.

Escrever sobre mérito apresentou-se como necessário, porque é uma das categorias fundantes a serem utilizadas ao longo deste trabalho. Embora o mérito não seja uma discussão inédita no Brasil, ela não pode ser considerada esgotada e aqui se faz presente porque se interpõe como justificativa moral na exclusão dos processos seletivos escolares e não escolares e no contexto deste trabalho, mais especificamente, aqueles processos relacionados ao acesso ao ensino superior, objeto desta pesquisa.

A opção pela sistematização do conceito de mérito a partir dos autores franceses se deu porque a democratização do acesso à educação é realidade naquele país há mais tempo que no Brasil. Uma vez que as oportunidades de educação estão mais consolidadas naquele país, também seus limites têm sido discutidos por mais tempo. Como explica, Duru-Bellat, "Comme l'analyse A.Prost, à partir du moment où la Revolution pose le principe de l'égal accès des citoyens aux emplois publics, le rôle donné aux diplômes ne va cesser de croître."¹ (2006, p.8). Também em função disso, conhecer a trajetória da legitimação do conceito, suas raízes filosóficas e como ele se interpõe na escola democrática daquela realidade pode nos oferecer contribuições para pensar o caso brasileiro.

Os diplomas, além de signos sociais de legitimação do mérito individual, são também, em certa medida, uma perspectiva de acesso a melhores condições de existência. Assim, a discussão do acesso ao ensino superior se coloca como objeto desta pesquisa. Todavia, para compreender este acesso é necessário compreender os processos de seleção nos dois sistemas educativos e de avaliação, já que a seleção dos alunos não se dá apenas pelos mecanismos

¹ Como analisa A. Prost para França, a partir do momento da revolução se põe o princípio de igualdade de acesso dos cidadãos aos empregos públicos, o papel dado aos diplomas não vai parar de crescer.

intermediários entre a escola básica e o ensino superior, mas ao longo da escolarização.

A estrutura deste texto observará os autores franceses, como Duru-Bellat (2009), acrescida de algumas reflexões feitas por Dubet (2000) e Tenret (2011). Ainda que as análises derivem das leituras realizadas, elas são, por óbvio, de responsabilidade da pesquisadora. Mesmo porque, não é possível uma simples transposição da análise acerca da meritocracia posta na sociedade e na escola francesas para o Brasil. Por isso, tomar-se-á também como base nesta análise os trabalhos que tratam especificamente da História da Educação no Brasil: Saviani (2007), Aranha (2006), Cunha (2007), além de Barbosa (1996).

Na segunda parte deste capítulo, será apresentada a descrição dos sistemas de educação e avaliação no Brasil e na França. Sendo esta uma pesquisa com elementos comparativos, apresentar os dois sistemas é necessário para possíveis leitores de ambos os países.

2.1. A LEGITIMAÇÃO DO MÉRITO

O mérito, coletivo ou individual, não é um elemento exclusivo das sociedades contemporâneas. Em cada momento da história se valorizou méritos segundo seu contexto. Nas sociedades marcadas pela guerra, por exemplo, o mérito era a coragem, manejo de armas e lutas, entre outros conhecimentos e atitudes valorizados por grupos ou sociedades.

Nas sociedades aristocráticas, a origem familiar era o elemento mais valorizado; embora os privilégios de origem não fossem méritos conquistados pelos indivíduos, os lugares sociais eram atribuídos a vontades não objetivas, como a vontade de uma divindade ou de um destino. Nas sociedades ditas comunistas, os valores eram a fidelidade ao partido. Como estes, poderiam ser citados inúmeros exemplos. Todavia o foco aqui é as sociedades democráticas.

De acordo com o princípio do liberalismo, aqui tomado no sentido político, segundo o qual se preconizam oportunidades iguais para todos, depende somente dos esforços individuais a possibilidade de ocupar os lugares mais altos na hierarquia social. Esta concepção, ao longo do tempo, foi analisada, criticada

e ampliada. Na medida em que se desenvolvem e crescem as análises e discussões, despontam outros conceitos, como equidade e justiça.

A equidade, segundo esta premissa, seria o ideal, pois a simples igualdade de oportunidades aprofundaria as desigualdades, posto que os pontos de partida são desiguais, logo, a desigualdade permaneceria e/ou se aprofundaria. Portanto, neste aspecto a equidade não pode ser entendida somente em termos de acesso, ela deve garantir também a oferta da aprendizagem a todos os alunos. Desta perspectiva, o Estado acaba por substituir seu papel de financiador e administrador da educação pelo papel de avaliador. Uma vez que toda a avaliação é meritocrática e que o mérito refere-se ao indivíduo, segundo esta lógica, o estudante é o responsável inclusive pelas suas próprias oportunidades e experiências de classe.

Nas sociedades democráticas mais recentes, onde, do ponto de vista do direito formal, todos têm as mesmas oportunidades e, portanto, são livres para buscar um lugar de prestígio na sociedade, a justiça e o mérito são elementos fundamentais. A difusão do mérito como critério de justiça e sua premissa de que “é preciso trabalhar mais para ganhar mais”, entre outras, se assenta nas ideias do filósofo norte americano Jonh Rawls (2008). Na teoria desenvolvida por Rawls, as desigualdades são toleradas, desde que a distância entre os mais favorecidos e os menos favorecidos não seja muito significativa. Esta justificativa, encontrada a partir das ideias de Rawls, tem servido de fundamento na defesa e na afirmação da meritocracia.

Duru-Bellat aponta algumas limitações acerca das interpretações sobre o autor em questão.

Os sociólogos, particularmente na França, têm uma perspectiva mais limitada. Eles são (como Rawls) críticos de uma concepção “liberal” da igualdade de oportunidades em uma sociedade que simplesmente procura legitimar uma competição sem obrigação. Mas seu ponto de vista deliberadamente não prescritivo e obcecado com a realidade os impossibilita de imaginar um outro modo de funcionamento social. Na sociedade, tal como ela é, põem em evidência as desigualdades de percurso escolar e reproduzem a desigualdade social de uma geração para outra, desigualdade que revela a representação desproporcional

de diferenças de origem social nos diversos setores e níveis de ensino (DURU-BELLAT, 2002, p. 14).²

Não seria incorreto afirmar que conformar-se com o possível é a satisfação com o que está posto: a exclusão, a segregação e a desigualdade. Ainda sobre tais interpretações, a autora nos alerta para a questão da compreensão do escrito e da tradução que se faz da obra do filósofo.

Deve-se também ter em conta a ambivalência fundamental do mérito no idioma Inglês que distingue entre *desert* – é a performance, o resultado do trabalho – e do *merit*, é o esforço do indivíduo para atingir um objetivo, independentemente se este objetivo foi realizado, ou por que ele teve de mobilizar esforços mais ou menos importantes. Em nossa língua, nós incluímos em um único termo duas coisas muito diferentes: em primeiro lugar objetivo o resultado da ação, por outro lado, o compromisso do ator nesta ação. Neste sentido, a seguir os mesmos autores, “os rankings sociais dificilmente podem ser chamados méritos ou imerecidos”, e, juntando-se John Rawls, “ninguém merece plenamente mérito”³ (DURU-BELLAT, 2009, p. 67).

Ainda que se possa discorrer longamente sobre os limites e as possibilidades de uma sociedade marcada pela meritocracia, é muito provável que, em consequência da tradução limitada, conforme explica a autora, suas interpretações e análises resultem incorretas. No que diz respeito aos problemas de tradução do inglês para o francês o mesmo possivelmente ocorre no Brasil dada as similitudes da língua.

Outros princípios filosóficos encontrados na teoria da meritocracia são os de Tocqueville, conforme apontado por Dubet:

² Les sociologues, notamment en France, ont une perspective plus limitée. Ils sont (comme Rawls) critiques par rapport à une conception « libérale » de l'égalité des chances, dans une société que cherche simplement à rendre plus légitime une compétition sans merci. Mais leur point de vue délibérément non normatif et très normalement obsédé par la réalité leur interdit d'imaginer un autre mode de fonctionnement social. Dans la société telle qu'elle est, ils attachent à mettre en évidence les inégalités de carrières scolaires, en postulant qu'elles jouent un rôle capital dans la reproduction des inégalités sociales d'une génération à l'autre, inégalité que révèle la représentation non proportionnelle des différences d'origines sociales dans les diverses filières et les niveaux d'études. (DURU-BELLAT, 2002, p. 14).

³ C'est d'ailleurs pour tenir compte de cette ambivalence fondamentale du mérite que la langue anglaise distingue *desert* - soit la performance, le résultat du travail - et *merit* - soit l'effort par l'individu pour atteindre un objectif, indépendamment du fait que cet objectif ait été réalisé, ou qu'il ait dû pour cela mobiliser des efforts plus ou moins importants. Dans notre langue, nous englobons sous un même terme deux choses très différentes: d'une part le résultat objectif de l'action, d'autre part l'engagement de l'acteur dans cette action. En ce sens, pour suivre les mêmes auteurs, « les classements sociaux peuvent difficilement être qualifiés de mérites ou d'immérites », et, rejoignant ainsi John Rawls, « nul ne mérite complètement son mérite » (DURU-BELLAT, 2009, p. 67).

[...] Todos têm igual significado dado por Tocqueville ao individualismo democrático. É claro que os indivíduos não são socialmente iguais, mas isso não impede que eles possam almejar um devir porque eles são iguais “por natureza”. Eles não são apenas iguais em termos de direitos naturais, mas são também em termos de direitos naturais e do direito ao sucesso e ao direito. Sendo esta “ficção” democrática um elemento para uma educação de massa democrática, esta deve ter como parte constitutiva a construção das condições escolares para a sua realização⁴ (DUBET, 2000, p. 385).

Para melhor entender o que significa individualismo democrático e a quem ele se referia, vale reproduzir a afirmação do próprio autor. “Tenho pelas instituições democráticas uma preferência cerebral, mas sou aristocrata por instinto, e isto significa que desprezo e temo a multidão. Amo apaixonadamente a liberdade, a legalidade, o respeito pelos direitos, mas não pela democracia” (TOCQUEVILLE, *apud* TOUCHARD, 1970, p. 100). Outra questão importante é contextualizar este autor.

Tocqueville, segundo descreve Montañó (2003, p. 69), era de origem nobre, “era um aristocrata liberal, temia a revolução e que apenas aceitava a democracia por ser providencial e como estratégia contra a invasão que o desenvolvimento da igualdade e da justiça social poderia exercer a liberdade” e só aceitava a igualdade de condições porque seu horizonte era a defesa da liberdade. E assim, como afirma Bobbio no seu texto *Liberalismo e Democracia*, “Liberdade e igualdade são valores antiéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar o outro” (BOBBIO, 1993, p. 39).

Os fundamentos anteriores explicam, em alguma medida, por que as interpretações sobre o conceito de mérito conferem ao termo uma grande plasticidade. Esta característica, possivelmente, contribui para que este termo se constitua em um consenso, tanto nas orientações políticas de esquerda como nas de direita. O conceito tem força à esquerda porque, em tese, colocaria fim aos privilégios herdados. Aqueles valores mais evidentes das sociedades

⁴[...] l'égalité de tous ai sens donné par Tocqueville à L'individualisme démocratique. Bien Sûr, les individus ne sont pas socialement égaux, mais il n'empêche pas qu'ils peuvent prétendre le devinir parce qu'ils sont égaux par « nature ». Ils ne sont pas seulement égaux en termes de droits naturels, mais ils le sont aussi en termes de droits à la réussite et du droit, totalement accepte cette « fiction » démocratique en devenenant une école démocratique de masse et elle s'attache à construire les conditions scolaire da as réalisation (DUBET, 2000, p. 385).

monárquicas e aristocráticas, onde os melhores lugares eram exclusivos aos “bem nascidos”; neste contexto, pela via do mérito individual, estes privilégios de classe e de nascimento seriam vencidos.

O conceito serve também a direita porque justifica as desigualdades sociais e de oportunidades. Enfim, ele se constitui, como bem definiu Duru-Bellat (2009) em uma espécie de *máscara moral* para as desigualdades. Mas isso não é suficiente para que uma ideologia se mantenha e tenha tal plasticidade. Para que a ideologia possa servir a ideais políticos antagônicos, ele precisa ser duradouro. Para Weber, uma dominação só pode se fundar de forma durável se for legitimada de forma intrínseca. Afirma ele:

A legitimidade de uma ordem pode estar garantida unicamente de forma interna e, neste caso: 1. de modo afetivo: por entrega sentimental; 2. de modo racional, referente a valores: pela crença em sua vigência absoluta, sendo ela a expressão de valores supremos e obrigatórios (morais, estéticos ou outros quaisquer) (WEBER, 2004, p. 20, v. 1).

A legitimidade intrínseca é constituída também pelas representações psicológicas e sociais dos indivíduos. As psicológicas se assentam nas neurociências e em suas teorias das diferenças naturais que justificam as desigualdades sociais de gênero. Estas teorias são fortes e foram mais desenvolvidas nos países anglo-saxões. Desta forma, a ciência justifica uma espécie de determinismo misterioso, onde se naturalizam as desigualdades sociais. Outro ponto que merece atenção é a psicologização dos problemas sociais. Embora os problemas sociais influenciem aspectos psicológicos, esta concepção se constitui em uma forma de tratar os efeitos ignorando as causas. No entanto, se faz necessário diferenciar a naturalização da psicologização dos problemas sociais⁵ como justificativa para as desigualdades ao utilizar os fundamentos psicológicos como imperativo desta justificativa.

Segundo a retórica do mérito, os pobres são pobres porque não foram capazes de aproveitar suas chances e também por razões éticas evocam os condicionantes sociológicos como justificativa. Outro elemento que reafirma o

⁵ A psicologização dos problemas sociais é apresentada por Duru-Bellat (2009, p.25) e também por Demerval Saviani,(1991)

mérito como critério de justiça é a noção de reciprocidade: quanto mais esforço, mais recompensa. Estar convencido desta equação, onde o esforço é igual à recompensa, tem em si o conforto em poder entender o mundo como justo e contribui com o ideário de que as pessoas têm o que merecem.

Os indivíduos, portanto, precisam acreditar que os méritos são e serão recompensados para organizar sua vida sob um princípio de justiça e reciprocidade, para lidar com os riscos e as dificuldades da vida. Essa crença tem ainda uma “função paliativa” e é ainda mais útil e apropriada aos mais necessitados. É necessário postular uma crença real: apenas para quem está bem ancorado, esta é então uma “ilusão positiva”⁶ (DURU-BELLAT, 2009, p. 26).

As igualdades de chances, embora imprescindíveis, são insuficientes para responsabilizar os atores sociais por seus destinos. A igualação dos processos de constituição das pessoas é utópica se pensada exclusivamente pelas chances iniciais. Não se pode produzir a igualdade em um contexto desigual. Por isso, a luta pela igualdade de chances não pode ser descolada da luta contra as desigualdades. Todavia, as oportunidades são indispensáveis para quem não as tem. Por isso, a democratização da educação é tão importante, pois trata-se de um direito humano.

2.1.1. Considerações acerca do mérito na escola democrática francesa

A democratização da educação na França começa a criar corpo a partir dos anos 60, quando fundamentada pelas teorias do capital humano⁷. Até então,

⁶ Les individus ont donc besoin de croire que les mérites sont et seront récompensés pour organiser leur vie autour d'un principe de justice et de réciprocité, pour faire face aux aléas et aux difficultés de l'existence. Cette croyance aurait même une fonction « palliative »: elle serait d'autant plus utile qu'on est soi-même plus démunie. C'est besoin de postuler une réelle croyance: il suffit qui soit bien ancrée ce qui est alors une « illusion positive » (DURU-BELLAT, 2009, p. 26).

⁷ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se,

as melhores oportunidades de acesso à escola eram privilégios garantidos aos “bem nascidos”.

De acordo com os dados do Ministério da Educação da França, divulgados no documento **L'état de l'école**, em 2013, entre os jovens nascidos nos anos de 1966/1970 aproximadamente 68% dos portadores de um baccalauréat eram filhos dos pais dos quadros da elite e de profissões intermediárias e 25% filhos de pais trabalhadores e desempregados. Enquanto que, entre os nascidos nos anos 86/90 a proporção é de 85% de bacharéis com pais pertencentes aos quadros de elite e profissões intermediárias e 57% de pais trabalhadores e desempregados.

Essa democratização da educação amplia e reafirma o ideário meritocrático, na medida em que se ampliam as possibilidades de oportunidades, e reafirma também a concepção de que o esforço individual é o elemento para se promover a justiça. Contudo, esta democratização é resultado de políticas e não somente resultado de esforço individual. Nesta direção é que as políticas de discriminação positivas se situam e são explicadas. Tais políticas, embora necessárias, são sempre insuficientes e, mesmo ao ter o objetivo de assegurar igualdade de oportunidades, não excluem as desigualdades iniciais. Não se nega a necessidade da existência das políticas de discriminação positiva, mas se aponta sua insuficiência no que concerne ao fim do preconceito e à responsabilidade individual sobre os destinos.

As condições e, portanto, desigualdades sociais familiares também são fortes elementos definidores do desenvolvimento e da escolaridade dos jovens e crianças. As desigualdades de partida se acumulam, se aprofundam ou se mantêm. Por isso, as justificativas retóricas para o esforço individual servem para sustentar o ideal meritocrático.

estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (MINTO, disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/> consultado em 13/06/2014>.)

2.1.2. Diploma: signo social do mérito individual

Uma das formas de “reconhecimento social” do mérito individual é o diploma. Este documento “ícone” realiza um justo racionamento de excelência e legitima posições privilegiadas. Em 2011, Dubet, Véritout e Duru-Bellat, em pesquisa intitulada **Les sociétés et leur école-emprise du diplôme et cohésion sociale**, investigaram o valor dos diplomas em diferentes países e a relação entre mercado de trabalho e escolarização. Entre os resultados, os autores concluem que não é diploma em si que tem valor, mas sim o tratamento que cada país, que cada sociedade, atribui aos diplomas.

Como se sabe, a obtenção dos diplomas pressupõe a passagem pela escola, bem como a sujeição a seus veredictos. Tais julgamentos têm como critérios prioritários as qualidades pessoais dos alunos. Os sistemas educativos franceses são particularmente eficazes na interiorização da meritocracia.

Desde a reforma de 1960 existiu uma unificação da educação desde o primário até o *collège*. Assim, se deu a democratização da educação na França da perspectiva do acesso. Todos obtiveram o acesso garantido com tratamento igual, o que resultou em trajetórias desiguais, pondo por terra o ideal de igualdade escolar.

Todavia, a igualdade de resultados exige prioridades diferentes e, por isso, uma escola realmente democrática não pode tratar todos os alunos da mesma forma. Ao longo do tempo, a escola seguiu oferecendo produtos idênticos. Referendou-se o trabalho da escola como um espaço de grande e justa concorrência com chances iguais de acesso, tornando as desigualdades legítimas. Mas tal desigualdade legitimada é confrontada com grandes desigualdades sociais.

Para perceber a fragilidade meritocrática, basta examinar o perfil dos alunos nas etapas mais seletivas do sistema educativo e perceber quem chega às posições educacionais.

Jovens nascidos entre 1984 e 1988 e filhos de trabalhadores e empregados são 55% que chegam ao baccalauréat, contra 84% dos filhos dos quadros ou de profissões intermediárias. Esta distância se reduziu ao longo das gerações, com um aumento dos bacharéis entre os jovens de origem social desfavorecida, mas há uma questão importante. O tipo de baccalauréat profissional ou tecnológico é predominante entre os filhos dos trabalhadores. Em 2011, 41% dos bacharéis filhos de trabalhadores obtêm um baccalauréat profissional (9% para os bacharéis filhos dos quadros ou profissionais intermediários), 26% um baccalauréat tecnológico (contra 15%) e 33% um baccalauréat geral (contra 76%). Entre os bacharéis gerais, as diferenças são ampliadas na série S (Científica), onde os filhos dos quadros ou dos professores são amplamente representados. **Dossier Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980: progrès et limites** (Disponível em: <www.insee.fr>. Consultado em: 15 mar. 2014).

Em um país como a França, onde todos os alunos têm educação desde os três anos, cada um que, em princípio, se mostrar capaz poderá ascender aos lugares sociais mais prestigiosos. Entretanto, as desigualdades entre os jovens são resultado de um contexto histórico, familiar, social, escolar e de acesso à cultura, ao conhecimento e a informações.

Além dos contextos individuais, é essencial para compreender a exclusão educacional conhecer, ainda que em linhas gerais, algumas especificidades sobre as quais se assenta o contexto das políticas educacionais da França. Portanto, apresentar-se-á a seguir um desenho das políticas essenciais, que não tem o objetivo de comparação, mas de compreensão do contexto do país estudado.

2.2. CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NA FRANÇA

Uma parte importante das políticas educativas francesas dizem respeito a territorialidade. Jean-Yves Rochex (2011), em seu texto intitulado “As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?”, sistematiza dados de uma pesquisa comparativa desenvolvida entre oito diferentes países. O autor discorre sobre as três fases das PEP (Políticas de Educação Prioritária).

Nos anos 70 e 80, sob a influência do modelo do “welfare state”, visando elevar o nível de escolaridade, a educação passa de um modelo segmentado e

elitista para um sistema unificado (escola única) e meritocrático. Dada a insuficiência da escola única, para democratizar o ensino passam a ser instaladas medidas compensatórias sobre a população vítima de fracasso e desigualdade escolar. Estas políticas são implementadas de acordo com as demandas de cada país, tanto em termos de minoria étnica como cultural ou linguística. Ora,

[...] sendo a igualdade de acesso insuficiente para garantir a igualdade das oportunidades, seria necessário compensar, por um reforço da ação, dos meios e da pertinência social da instituição escolar, os déficits ou carências de ordem cultural, linguística ou intelectual que sofreriam os alunos impossibilitados de obter proveito da oferta escolar. As políticas e medidas aplicadas serão, portanto, direcionadas, e a visada compensatória então dominante dará uma relativa coerência aos três tipos de objetivo adotados pelas PEP (ROCHEX, 2011, p. 872).

Entre as críticas feitas às PEP se localiza a de que um olhar democrático pode deixar de levar em consideração o papel da desigualdade pelo funcionamento educativo e pelos modos de constituição das populações e territórios. Tais políticas ignoram ou minimizam a experiência social e os recursos potenciais e também ficam muito centradas nos objetos da instituição escolar e não servem ao *empowerment* dos territórios e comunidades locais, pois visam corrigir as desigualdades do sistema educativo sem questionar seus modos de funcionamento. Por outro lado, mobilizam pesquisadores, professores e militantes na direção de uma mudança social da educação.

Assim, o Estado passa de um papel de educador e ordenador, portador de um conjunto de normas que visava garantir a igualdade de tratamento dos alunos e autonomia da educação, para um papel de avaliador a partir de um modelo de quase mercado⁸.

Este modelo de “quase mercado”, que se constitui da livre escolha das famílias e da autonomia dos estabelecimentos, cria uma concorrência que demanda uma nova eficácia no sentido de aumentar a qualidade do sistema. Para que essa competição se efetive, são necessários parâmetros de referência. Tais parâmetros são constituídos pelas avaliações e a sofisticação das enquetes nacionais e internacionais para comparar os sistemas e assim dar instrumento para a livre e consciente escolha das famílias.

⁸ Nesta pesquisa refere-se ao quase mercado exclusivamente para explicitar as políticas na França.

A segunda fase, ou segunda idade das PEP, objetiva garantir o mínimo de aprendizagens necessárias, já que o produto desta organização de quase mercado traz à baila a discussão da equidade e da justiça. O produto desta segunda fase é assim descrito pelo autor:

As PEP dessa segunda idade, consequentemente, veem sua dimensão escolar ou educativa inscrever-se, ou até mesmo, como temem certos analistas, diluir-se ou dissolver-se numa dimensão social mais global. Se elas conservam uma referência e um modo de mirada territorial, o território não é mais considerado como espaço de recursos possíveis para a construção de uma nova ordem social, menos desigual e mais emancipadora, mas como um espaço de problemas, até mesmo de ameaças para a ordem social, e como quadro e conjunto de dispositivos político-institucionais, permitindo ao Estado exercer sua ação reparadora e seu poder de controle social sobre as populações em questão, com um propósito mais pacificador que democratizante (ROCHEX, 2011, p. 875).

A terceira idade das PEP tem como característica a individualização das oportunidades escolares. Existe uma perspectiva de maximização das oportunidades de sucesso de cada um. Uma marca desta política é o acesso aos estabelecimentos de elite pelos alunos das zonas de fragilidade social mais dotados e talentosos. “O objetivo das PEP seria, portanto, detectar e mobilizar o potencial de cada criança o mais cedo possível a fim de lhe oferecer um ambiente escolar e educativo suficientemente rico e estimulante para que ela possa se desenvolver de forma máxima. ” (ROCHEX, 2011, p. 877).

Finalmente, para as atuais ZEP (Zona de Educação Prioritária), os termos mérito e potencial nos discursos oficiais são bons indicativos do significado destas políticas. Assim, se cria uma elite de alunos dos bairros populares que podem ter melhores oportunidades educativas, onde os alunos que apresentam as características individuais necessárias podem ter acesso a internatos de excelência. Como exemplo,

O caso do programa CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Innovation, l'Ambition et la Réussite), que, segundo o Ministro da Educação, está destinado a tornar-se o coração de sua política de igualdade de oportunidades e a substituir a política de educação prioritária é sobre o estabelecimento e não mais sobre a zona. Tal programa, como seu nome indica, apenas se destina aos estabelecimentos secundários e, entre eles, “os estabelecimentos que concentram maiores dificuldades em matéria de clima escolar e de violência”; Trata-se de “restabelecer o respeito pela norma e pela autoridade do adulto”. Tanto a ênfase colocada quase exclusivamente sobre as visadas secundaristas como o fato de esse programa não se referir, em quase nada, às escolas

primárias e estar explicitamente focado “sobre o estabelecimento e não mais sobre a zona”, mostram bem que toda visada de tratamento anterior às dificuldades e desigualdades de aprendizagem é abandonada ou diminuída, quando sabemos como elas contribuem para o ressentimento dos alunos do meio popular com relação à instituição escolar e seus agentes, e para a degradação do clima escolar (ROCHEX, 2011, p. 879).

Pode-se perceber, pelo histórico das PEP, que não é suficiente afirmar se houve ou não uma democratização, mas se faz necessário também entender como e em que medida se deu e tem se dado a democratização da educação no país. Vale destacar que não se pretende esgotar os limites e possibilidades da democratização da educação francesa, mas entender alguns elementos considerados chave para o objetivo desta pesquisa.

2.3. A TERRITORIALIDADE COMO NOVO ELEMENTO DA DESIGUALDADE

A segregação do espaço urbano na França é bastante significativa. Ela não ocorre somente na educação. A questão territorial é resultado de um espaço físico que traduz mais que uma localização, trata-se de um conjunto constituído de elementos e pessoas, com hábitos, costumes e histórias enraizados de tal forma que tornam qualquer mudança ou transformação de qualquer natureza bastante difícil.

Nesta direção, pode-se compreender que esta segregação é uma forma de desqualificação social, pois, em boa medida, define o acesso aos bens culturais e sociais.

Broccolichi (2010), ao fazer um balanço sobre as trajetórias das ZEP's, mostra que, mesmo tendo sido criadas por Alain Savary⁹, tanto governos de esquerda como de direita se ocupam desta temática.

Outra política que tem servido a diferentes orientações políticas são as cartas escolares. As cartas escolares são enviadas pelos órgãos administrativos para as famílias. Estas cartas definem em qual escola os alunos devem estudar e, este lugar é definido pelo endereço residencial dos alunos. A política das cartas é muito criticada por políticos e pesquisadores e também não é bem aceita

⁹Homem político socialista.

pela comunidade em geral. Tanto que o fim gradual desta política foi uma das bandeiras de campanha do ex-presidente Sarkozy, como nos esclarece Ben Ayed:

A eleição de Nicolas Sarkozy se traduziu pelo anúncio de uma nova fase de amenização da carta escolar até a supressão total em 2010. Este anúncio suscitou muitas reações por parte dos pesquisadores e de certos nomes da comunidade educativa (sindicato de professores e chefes de estabelecimentos). Estas críticas insistem notadamente sobre os riscos de consagração da lógica da concorrência ao seio da esfera educativa e sobre a natureza do dispositivo da substituição da atribuição escolar¹⁰ (BEN AYED, 2010, p. 7).

É muito difícil na França uma família matricular seus filhos em escolas diferentes daquelas impostas pelas cartas escolares. Todavia, não são somente as cartas que fazem esta separação.

É porque ordem educacional local dispersa e contraditória não é capaz de se constituir, como uma forma atual, como um novo paradigma político com base em uma ordem verdadeiramente democrática e de igualdade social. O espaço local não é um efeito, não tem em si um corpo de doutrina política capaz de unificar. Longe dos pressupostos políticos que consideram o lugar de consenso, é contrário é uma controversa expressão das novas lutas sociais e educacionais¹¹ (BEN AYED, 2009, p. 158).

As políticas territoriais são um bom exemplo disso e são também uma das formas onde se pode perceber como de segregação e a desigualdade escolar tem relação com o sucesso escolar. Nestas políticas, possivelmente boa parte dos alunos estuda nos bairros onde moram; logo, convivem e trocam com seus pares. No que diz respeito à escola, pode-se afirmar que ela não é isenta das

¹⁰L'élection de Nicolas Sarkozy s'est traduite par l'annonce d'une nouvelle phase d'assouplissement massif de la carte scolaire et de suppression totale à l'horizon 2010. Cette annonce a suscité de très nombreuses réactions de l'apart des chercheurs et de certains membres de la communauté éducative (syndicats enseignants, chefs d'établissement). Ces critiques insistaient notamment sur les risques de consécration des logiques de marché et de concurrence au sein de la sphère éducative et sur la nature du dispositif de substitution d'affectation scolaire (AYED, 2010, p. 67).

¹¹C'est pourquoi cet ordre éducatif local disperse et contradictoire n'est pas en mesure de se constituer, dans sa forme actuelle, comme un nouveau paradigme politique fondé sur une ordre réellement démocratique, égalitaire et social. L'espace local n'est en effet pas porteur d'un corps de doctrines politiques suffisamment unificateur. Loin des présupposés politiques qui le considèrent comme le lieu du consensus, il est au contraire celui de la controverse et de l'expression de nouvelles luttes éducatives et sociales (AYED, 2009, p. 158).

relações sociais. Se, por um lado, ela não é mera reprodutora do meio social, por outro é inegável que, em boa medida, reproduz suas relações. Uma vez que a escola acaba por reproduzir as relações de desigualdade, encerrar os alunos à convivência somente entre seus pares, significa aprofundar as desigualdades. Por isso, se faz necessário compreender a importância da diversidade social, ou “La mixité sociale”.

Ben Ayed (2009, p. 40-41), ao explicar a diversidade social, nos aponta seis pontos cruciais sobre a questão, que podem ser resumidos da seguinte forma. Em primeiro lugar, a diversidade social remete a um ideal de coexistência de grupos sociais e de heterogeneidade étnica. A escola, organizada em guetos, ou ainda o apartheid escolar, corrói em primeiro lugar um valor republicano, um ideal que faz referência à construção da cidade. A segunda questão é próxima da primeira, a diversidade social se justifica por ser a escola um espaço de socialização, onde é possível aprender a conviver com a diferença, convivência tão essencial aos valores democráticos. Na França, em função de um grande número de estrangeiros, existe a diferença cultural, além da desigualdade social. Terceiro, o efeito de segregação escolar e situações de discriminação rompe com a possibilidade de justiça social e escolar. Em quarto lugar, a qualidade da educação recebida inclui os indicadores internacionais de equidade dos sistemas de educação; juntam-se a ela também a percepção que os professores têm dos alunos, a percepção do clima disciplinar e o sentimento dos alunos com relação ao tratamento que recebem. Em quinto lugar, a diversidade social: a qualidade da educação recebida e como é um determinante não único, mas importante nos percursos educativos. O último ponto põe a diversidade social como sendo, em parte, mais eficaz para se constituir como objetivo da ação pública do que para a realização de uma política específica. O papel da política pode aparecer neste sentido como uma política passiva ou cínica, mas dificilmente ativa.

Esta segregação socioespacial é, portanto, uma das formas de seleção no sistema escolar e na sociedade. Assim, marca-se o lugar que cada cidadão deve ocupar na hierarquia social. Em tese, todos podem ter acesso ao ensino superior, no entanto, é ao longo da escolarização que esta seleção se estreita e se divide e após a entrada na faculdade a seleção não se finda.

2.4. DESIGUALDADES DE ESCOLARIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA SEGREGAÇÃO ESCOLAR

Desde o início da escolarização as desigualdades de condições aparecem, nos aspectos familiares, nos seus valores, representações, experiências culturais e sociais. A escola não trabalha bem com estas diferenças e dificuldades e, por isso, elas se acumulam ao longo dos anos, tornando os resultados dos alunos mais evidentes ao fim do collège. Os que obtêm sucesso escolar tiram mais proveito da escolaridade do que aqueles que têm lacunas. Não só porque os currículos aprofundam as desigualdades, mas porque ele é único e cumulativo. A organização escolar não oferece aos alunos conteúdos e condições de trabalho diversificados que possibilitem a real democracia escolar; assim, separam os que seguiram mais cedo para o mercado de trabalho e os que vão prosseguir com os estudos.

Esta democratização é chamada por Pierre Merle, pesquisador Francês, de democratização segregativa. Duru-Bellat evoca o conceito da seguinte forma,

Vamos nos limitar aqui para as consequências dessa “democratização segregativa” sobre o acesso democratização do ensino superior. Estudos recentes mostram que maior acesso e abertura são importantes e inegáveis. O acesso de uma classe não pode ser entendido como uma democratização proporcional de acesso ao ensino superior precisamente porque os filhos dos trabalhadores obtiveram o baccalauréat nas áreas tecnológicas e profissionais. Registrou-se uma acentuação no interior da população que tem o baccalauréat. E concerne ao acesso ao ensino superior. Isso se deu por duas razões: primeiro, porque os portadores de um baccalauréat tecnológico ou profissional têm menos acesso ao ensino superior, e em segundo lugar, porque as suas chances de sucesso são muito mais baixas, dada a falha de orientação nos processos conduzidos pela escola. Não somente no acesso ao ensino superior que varia entre 1 a 3,5, entre os bacharéis profissionais e gerais, mas também nos cursos tecnológicos de curta duração para os quais são destinados, os primeiros serão 62% sair sem diploma contra 8% dos segundos (DURU-BELLAT, 2009, p. 57).¹²

¹²Limitons-nous ici aux conséquences de cette « démocratisation ségrégative » sur la démocratisation de l'accès au supérieur. Plusieurs études récentes montrent que l'ouverture importante et incontestable de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat ne s'est pas traduite par une démocratisation proportionnelle de l'accès au supérieur, précisément parce que les enfants d'ouvriers n'ont obtenu le baccalauréat qu'au prix d'une relégation dans les filières

O reconhecimento dos méritos escolares tem ambiguidades e particularidades. Este reconhecimento é traduzido por avaliações que incorporam não somente as competências individuais e a performance dos alunos, mas ela se funda também em um certo saber fazer específico da escola.

Em conclusão, as notas escolares incorporam outros elementos nas suas performances: Não somente elas não se fundam exclusivamente nas competências dos alunos, elas resultam também de um certo saber fazer dos alunos, de certas práticas e normas sociais dos professores, assim funciona a instituição (DURU-BELLAT, 2009, p. 66).¹³

Entrar no jogo meritocrático escolar significa, além do acesso à escola, participar realmente dela. Adquirir conhecimentos e competências escolares. Para entrar neste jogo é necessário o domínio de um certo saber fazer, este *savoir-faire* não se aprende somente ao entrar na escola, mas nos hábitos de classe, de convivência com pessoas que passaram pela escola e que, não raro, nela obtiveram sucesso. O acesso à escola, ainda que indispensável, não garante sucesso. Embora, a disseminação da relação esforço-recompensa seja a grande propaganda deste jogo, o sucesso não é garantido, a incerteza de sucesso é inerente ao mérito, embora isso não seja sempre claro.

Mas, a disseminação da norma internalizada, de que todo trabalho trará recompensa, segue intrínseca ao trabalho escolar e é essencial para a manutenção da meritocracia. Cabe aqui utilizar o mesmo termo de Como Dubet: esta é uma “*ficção necessária*”. Como já analisou Bourdieu,

technologiques et professionnelles. On a même enregistré une accentuation des inégalités sociales au sein de la population bachelier ce qui concerne l'accès au supérieur. Pour une double raison: d'abord parce que ces bacheliers technologiques ou professionnels ont moins solvante accès au supérieur, ensuite parce que leurs chances d'y réussir y sont nettement plus faibles, vu les processus d'orientation par l'échec (scolaire) qui y conduisent. Non seulement l'accès à des études supérieures varie de 1 à 3,5 entre les bacheliers professionnels et les bacheliers généraux, mais même dans les filières technologiques courtes qui leur sont a priori les plus destinées, les premiers seront 62% à sortir sans diplôme contre 8% des seconds (DURU-BELLAT, 2009, p. 57).¹³En conclusion, les notes scolaires incorporent bien d'autres éléments que les seules performances: non seulement elles ne se fondent pas sur l'ensemble des compétences des élèves mais seulement sur celles que l'école choisit de valoriser, mais par ailleurs, elles résultent aussi d'un certain savoir-faire des élèves, de certaines pratiques et normes sociales des maîtres, globalement donc du fonctionnement de l'institution (DURU-BELLAT, 2009, p. 66).

A homogeneidade das disposições associadas a uma posição e seu ajustamento aparentemente miraculosos, suas exigências inscritas em uma posição são produtos de uma parte dos mecanismos que orientam as posições dos indivíduos frente a ajustes a serem feitos por eles – esta vocação como adesão antecipada ao destino objetivo que se impõe pela referência prática à trajetória modal da sua origem de classe – são eles que aparecem como ocupantes destes postos – é uma cooptação fundada sobre a harmonia imediata das posições – e de outra parte a dialética que se estabelece ao longo de uma existência entre as disposições e as posições entre as aspirações e as realizações¹⁴ (BOURDIEU, 1979, p. 123).

O fato é que somente o diploma ou as competências escolares não garantem lugar no mercado de trabalho. Existem outros critérios além do diploma. Entre tais critérios, podem-se enumerar características físicas (beleza, magreza, apresentação), também características psicológicas como qualidades de contato, de trabalho em equipe, capacidade de suportar o *stress* e a tensão, criatividade e confiança em si. Enfim, todas questões que envolvem, na maior parte das vezes, conformismo e conformidade. Portanto, tentar adequar a escola aos critérios do mercado ou nele encontrar a justificativa para seleções injustas é um argumento frágil.

Tenret (2011) chama atenção para a necessidade de atualizar as percepções de Pierre Bourdieu, principalmente aquelas que definem a escola como legitimadora das posições sociais e sobre a ideologia do “dom”. Segundo ela, se fazem necessárias novas análises, à luz das transformações sociais, educacionais e de novas pesquisas. A autora justifica que as análises atuais se fazem necessárias porque, desde a publicação do seu trabalho, entre o fim dos anos sessenta e início dos anos setenta, houve transformações políticas, sociais e científicas mais recentes que acrescentam novos elementos à teoria. Entre eles, ela argumenta que, pesquisas comparativas recentes entre países, têm mostrado que esta relação mérito escolar e posição social não se dá de forma idêntica, o que põe em cheque a universalidade da tese. Ao investigar as

¹⁴L’homogénéité des dispositions associées à une position et leur ajustement apparemment miraculeux aux exigences inscrites dans la position sont le produit d’une part des mécanismes qui orientent vers les positions des individus d’avance ajustés, soit qu’ils se sentent faits pour des postes comme faites pour eux – c’est la « vocation » comme adhésion anticipée au destin objectif qui est imposée par la référence pratique à la trajectoire modale dans la classe d’origine – soit qu’ils apparaissent comme tels aux occupants de ces postes – c’est la cooptation fondée sur l’harmonie immédiate des dispositions – et, d’autre part, de la dialectique qui s’établit, tout au long d’une existence, entre les dispositions et les positions, entre les aspirations et les réalisations (BOURDIEU, 1979, p. 123).

representações sociais e escolares sobre a meritocracia, afirma que as hierarquias escolares como prenúncio das hierarquias sociais não são absolutas.

Também Dubet (2000) corrobora a pesquisa da autora. Em sua análise, ele conclui que o diploma em si não garante colocação no mercado de trabalho e que

Podemos compreender como, neste caso, o efeito Pigmalião pode vir a ser tão eficaz. No entanto, é uma estratégia pedagógica de alcance limitado, pois viola a fundação de uma escola democrática e princípios meritocráticos¹⁵ (DUBET, 2010, p. 396).

Entretanto, a escola tem um papel decisivo na interiorização da meritocracia pelos alunos. Este papel se dá por três vias diferentes: pelas características individuais dos alunos, pela seleção e pelas oportunidades de carreira, estas sim avalizadas pelo diploma, que, por sua vez, terá um tratamento diferente em cada país.

O efeito sobre as representações da meritocracia não é universal: Na França, o diploma como representação da meritocracia parece ter um efeito particularmente consagrador sobre as mentalidades,

Por isso a crítica à meritocracia precisa ser criteriosa, a crítica da meritocracia escolar leva a uma percepção ampliada das desigualdades e na França existe um certo ceticismo sobre a meritocracia, afinal a realidade social é maior e mais complexa do que prevê o efeito libertador da educação,

Mais uma vez, este mesmo trabalho é ficção. Todo mundo sabe que o trabalho da escola não é comparável à atividade produtiva mecanizada, é um trabalho sobre si mesmo que mobiliza mecanismos cognitivos complexos e ainda em grande parte misteriosa. Mas, como todo mundo é obrigado a fingir que as performances dos estudantes eram o produto do seu trabalho e as escolhas que faz. Pela graça de o mesmo trabalho, pode ser que “a razão é coisa a melhor partilhada no mundo” e diferenças interindividuais dependem apenas da “vontade dos atores”. Mais concretamente, os professores podem explicar aos alunos a desigualdade de suas performances com base nas qualidades dentro da sua liberdade e da virtude. Avaliações escolares são, em seguida, em grande parte, de rotina e neutras: a falta de trabalho, falta de atenção, falta de método, distração... Assim explicou, as falhas só poderiam estar nos estudantes que desejariam por um esforço de vontade. “Podemos, se quisermos”. Por sua vez, os alunos prontamente aceitam esse tipo de avaliação que, apesar de nem

¹⁵On comprend mieux comment, dans ce cas, l'effet pygmalion peut s'avérer aussi efficace. Cependant, c'est une stratégie pédagogique d'ampleur limitée, car elle porte atteinte aux principes fondateurs d'une école démocratique et meritocratique (DUBET, 2010, p.396).

sempre parecer provável, preserva a igualdade e dignidade. Afinal, se eles realmente queriam, eles poderiam trabalhar mais e ter sucesso. Além disso, este tipo de discurso é um “clássico” para os estudantes para explicar suas falhas acadêmicas como uma espécie de escolha que eles não estão funcionando “decidiu” não ter sucesso. (DUBET, 2000, p.391).¹⁶

Possivelmente este quadro é parte da gênese da violência na escola francesa e a meritocracia retira a possibilidade de uma explicação contextual e dialética das desigualdades escolares, e também nos dá pistas para compreender a meritocracia escolar no Brasil e os problemas derivados dela.

Tanto a organização, os conteúdos, como as formas de ensinar na escola acabam por internalizar nos alunos a elaboração do julgamento sobre a justiça do mundo. Os indivíduos levam em conta não somente a proporção entre trabalho e resultado, mas também a maneira como pensam a constituição das desigualdades. Ou seja, o nível de adesão à meritocracia está ligado tanto à decepção e à satisfação do indivíduo, quanto à correspondência entre seu nível de instrução e seu nível social afetado. Aceitar um sistema meritocrático significa que

Aceitar a desigualdade é, ao mesmo tempo, aceitar todas estas “desigualdades patológicas” destacadas por muitos sociólogos contemporâneos. Sabemos que as desigualdades afetam a qualidade das relações sociais: elas minam a solidariedade e a confiança nos outros, os modelos estão ligados a um aumento da violência e do crime, os modelos de gerar problemas de saúde física e mental. Porque as desigualdades geram comparações e competições constantes para os melhores lugares, a melhor remuneração, com a

¹⁶Là aussi, cet équivalent travail est une fiction. Chacun sait que le travail scolaire n'est pas comparable à l'activité productive mécanisée, qu'il est un travail sur soi qu'il mobilise des mécanismes cognitifs complexes et encore largement mystérieux. Mais de même que chacun est tenu de faire comme se les performances des élèves étaient le produit de leur travail et du choix qui y préside. Par la grâce de l'équivalent travail, on peut croire que « la raison est la chose la mieux partagée du monde » et que les différences interindividuelles ne relèvent que de la « volonté » des acteurs. Plus concrètement, les enseignants ne peuvent expliquer aux élèves l'inégalité de leurs performances qu'en les fondant sur des qualités qui relèvent de leur liberté et de leur vertu. Les appréciations scolaires sont alors largement routinières et neutres: manque de travail, manque d'attention, manque de méthode, distraction...Ainsi expliqués, les échecs pourraient être surmontés par les élèves qui le désireraient par un effort de volonté. « On peut si on veut ». De leur côté, les élèves acceptent aisément ce type de appréciation qui, même s'il ne semble pas toujours vraisemblable, préserve leur égalité et leur dignité. Après tout, s'ils le voulaient vraiment, ils pourraient travailler plus et réussir. D'ailleurs, ce type de discours est un des « classiques » des élèves qui expliquent leurs échecs scolaires passés comme une sorte de choix: en travaillant pas ils ont « décidé » de ne pas réussir.

chave do estresse, ansiedade, ressentimento, danos à autoestima¹⁷ (DURU-BELLAT, 2009, p.144).

Compreender a meritocracia na França foi a opção tomada como ponto de partida para compreender a meritocracia no Brasil. Parte-se do princípio de que as diferenças e desigualdades entre os países existem e, mesmo não sendo poucas, oferecem elementos indispensáveis na compreensão e análises. Possivelmente, uma das especificidades do Brasil e de outros países pobres seja que, no que se refere à internalização da crença em um mundo justo, não raro recorrer-se a justificativas do destino, ou vontade divina. Um bom exemplo deste ideário é ligado à religião, que, como já explicou Marx,

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a miséria real e o protesto contra a miséria real. O banimento da religião como felicidade ilusória dos homens é a exigência da sua felicidade real. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões. A crítica da religião é, pois, a crítica do vale de lágrima de que a religião é o esplendor (MARX, 2004, p. 45-46).

Possivelmente, esta reflexão se constitua em um ponto de partida para compreender o mérito no contexto brasileiro, já que existe no país uma grande distância entre as maiores e as menores rendas. A título de ilustração, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2012 e divulgada pelo IBGE em 2013, o índice de GINI foi de 0,4898. Este índice, que mede a distribuição de renda, quanto mais próximo de zero, menor a desigualdade, ou seja, a diferença entre a maior e menor renda no Brasil é bastante significativa.

¹⁷Accepter les inégalités, c'est du même coup accepter toutes ces « pathologies de l'inégalité » mises en évidence par nombre de sociologues contemporains. On le sait, les inégalités détériorent la qualité des relations sociales: elles minent la solidarité et la confiance dans les autres, elles sont liées à un accroissement de la violence et de la criminalité, elles engendrent des problèmes de santé physique et mentale. Car les inégalités suscitent des comparaisons et des compétitions incessantes pour obtenir les meilleures places, les meilleures rémunérations, avec à la clé du stress, de l'anxiété, du ressentimento, des atteintes à l'estime de soi

2.5. O MÉRITO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para falar sobre mérito no Brasil, o caminho a ser feito será primeiro a sua trajetória formal, ou seja, aquele feito pela legislação ao longo da história brasileira. Barbosa (1996) analisa a meritocracia da perspectiva da teoria da administração, todavia sua relação com a educação se mostra inegável, posto que, existem inúmeras pesquisas demonstrando a relação entre as formas de organização do modo de produção e a educação (KUENZER, 1989, 2001; FRIGOTTO, 1998; LOMBARDI, 2005; TANGUY; ROUPÉ, 1997).

Também pretende-se um cotejamento entre o desenvolvimento do ideário meritocrático e a evolução do acesso ao ensino superior a partir dos dados históricos apresentados por Cunha (2007).

De acordo com Barbosa (1996), os primeiros registros legais acerca da meritocracia datam da Constituição de 1924. No artigo 179, inciso XIV, aparecem fundamentos da meritocracia no seguinte texto: “Todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos e civis, políticos ou militares sem outra diferença que não seja por talentos e virtudes.” Os artigos 92, 93, 94 e 95 apresentavam critérios para o direito ao voto. Estes excluíam pessoas como, por exemplo, os libertos, de baixa renda, religiosos, entre outros.

Ao longo da história, a legislação foi aos poucos delineando e reconhecendo a meritocracia como essencial na sociedade. Ela toma como critério o indivíduo e não o grupo social. Segundo a autora,

De acordo com a ideologia prevalecente no interior das sociedades individualistas e modernas, a posição de cada pessoa no interior da estrutura social deve ser determinada pela capacidade individual, por aquilo que cada um é capaz de realizar. Em outros termos, neste tipo de sociedade, o único tipo de hierarquia desejável e legítima é aquele que classifica pessoas exclusivamente por seus talentos e capacidades individuais demonstrados no desempenho de determinadas tarefas e funções (BARBOSA, 1996, p. 69).

Para a autora, no Brasil, os indivíduos são percebidos como passivos, já que as desigualdades que se estabelecem entre os indivíduos são tidas como

resultados das suas condições sociais, como resultados inevitáveis, sejam por posição social, deficiências estruturais e questões individuais.

A questão ao fundo desta compreensão é que a aposta no mérito é incerta, como bem esclareceu Duru-Bellat (2009, p. 144), atribuir aos indivíduos a exclusiva responsabilidade pelo seu “sucesso” neste modo produtivo é aceitar as desigualdades e o que lhe é inerente: a miséria, a violência, a depressão, a desistência da vida. E, por que não dizer, uma forma legal e socialmente aceitável de manter uma elite produzida pela desigualdade.

Segundo o princípio meritocrático, pode-se tanto atribuir o “fracasso” ao indivíduo ignorando suas condições objetivas de existência como atribuir o seu sucesso exclusivamente ao seu esforço próprio. Desta forma, ignora-se determinantes como capital cultural, social, familiar e financeiro do indivíduo. Ainda que o sistema meritocrático, em alguma medida, signifique a possibilidade de acesso a lugares sociais e que nos regimes baseados simplesmente na herança hereditária seriam impensáveis, muitas questões se põem nesta perspectiva. Entre elas, a relação entre os condicionantes salariais e as carreiras, já que este é um julgamento de mérito reconhecido na sociedade. Para que o cidadão possa ter acesso a postos de trabalho melhor remunerado é necessário o acesso ao ensino superior.

Mesmo que a relação entre escolarização e emprego não possa ser feita de modo linear, é fato que os mais escolarizados têm os melhores ganhos. Segundo dados do IBGE divulgados em 2013, os empregados com curso superior ganham em média R\$ 4.135,06 contra R\$ 1.294,70, ou seja, os trabalhadores portadores de um diploma de ensino superior ganham em média três vezes mais que os que não têm.

Nesta direção, a justificativa para esta desigualdade salarial deve-se ao mérito do diploma. Como anteriormente explicado, a meritocracia se justifica também, por criar a ilusão de um mundo justo. Muitas podem ser as justificativas para corroborar tal ilusão, pode-se por exemplo, pensar como Sen,

Consideremos uma pessoa privada de tudo, pobre, explorada, sobrecarregada de trabalho, doente, mas que foi tornada uma pessoa satisfeita com sua sorte pelo condicionamento social (por exemplo por meio da religião, ou da propaganda política, ou da pressão cultural). É possível acreditar que esteja se dando em porque é feliz e satisfeita? Pode o padrão de vida de uma pessoa ser alto se a vida que vive está

cheia de privações? O padrão de vida não pode ser desconectado da natureza da vida que uma pessoa conduz. (Sen, 1987, p.8)

Todavia, o ideal meritocrático permanece sem que se faça uma relação direta e imediata com o desgaste da ilusão de que o esforço é sempre recompensado. Esta incerteza e o desgaste do jogo do mérito podem gerar casos de violência, evasão, desvalorização da escola, doenças laborais dos professores.

Outra questão importante a se considerar sobre a ilusão do mérito e sua relação com a educação é que

Nós responderemos adotando uma dupla perspectiva: a, de preferência sociológica, da mobilidade social e da igualdade de oportunidades na escola, e a, preferencialmente econômica, das relações entre a formação e o emprego e o valor dos diplomas; [...] não pode aceitar sem reservas o postulado de equivalência entre as qualificações acadêmicas e mérito supostas pelo modelo meritocrático, nem é a ideia de que a profissionalização é o valor resultante das competências adquiridas na escola pura e simplesmente (DURU-BELLAT, 2006, p. 11).

A democratização da educação, o prolongamento dos estudos e a elevação das qualificações escolares se impõem como políticas consensuais na França, no Brasil e em grande parte dos países do mundo. Mas a relação direta entre diploma e emprego se dá de formas diversas nos diferentes países. Uma das conclusões de Dubet (2010) foi publicada em uma pesquisa sobre o tratamento que diferentes países dão aos diplomas. A conclusão da pesquisa é que a relação entre diploma e emprego não está nas competências adquiridas nas escolas e faculdades, mas no tratamento que cada país dá aos diferentes certificados.

No Brasil, segundo pesquisa de Alves e Almeida (2009), somente o diploma do ensino superior não dá acesso ao mercado de trabalho, sobretudo nos postos que oferecem maior remuneração e o lugar a ser ocupado traz maior reconhecimento social. As autoras, ao desenvolverem a pesquisa que examinou os processos de seleção de engenheiros recém-formados, mostraram que o peso de um diploma obtido em uma universidade de prestígio ainda é uma variável importante na decisão de contratação. Nesta perspectiva, referem-se à trajetória escolar dos candidatos das seleções investigadas da seguinte forma:

Provoca-se, assim, uma reação em cadeia: selecionar pela habilidade de falar bem e escrever em inglês implica privilegiar jovens recém-formados das universidades públicas. Isso, por sua vez, implica selecionar egressos das escolas privadas mais seletivas, às quais têm acesso apenas os que nasceram em famílias que dispõem dos recursos econômicos e simbólicos capazes de orientá-los nessa direção. Tudo isso revela a seleção social em curso nos processos de recrutamento e seleção, os mais objetivos e racionais (ALVES; ALMEIDA, 2009, p. 956).

Este quadro de desigualdade educacional e social é parte constitutiva do mérito nas representações dos alunos sobre seu sucesso no acesso aos lugares privilegiados. Tenret (2011) conclui que o que referenda a meritocracia escolar é o diploma. No entanto, o diploma não é referendado da mesma forma nas instituições educacionais e no mercado de trabalho e, mesmo o diploma não sendo uma garantia de emprego líquido e certo, é um diferencial no mercado de trabalho. A exceção, na França, são os diplomas das grande écoles, estes sim são reconhecidos da mesma forma, na escola, na sociedade e no mercado. O valor dos diplomas das grande écoles continua ocupando o topo na hierarquia educacional e social francesa. No Brasil, a situação é bem próxima no que diz respeito às universidades públicas bem conceituadas.

A origem do diploma provoca grande debate de diferentes percepções na seleção: enquanto engenheiros chefes participantes da pesquisa já referenciada de Alves e Almeida afirmam que os diplomas obtidos em universidades de “primeira linha” são critérios de seleção, o pessoal de recrutamento e seleção afirma que este critério mudou. As pesquisadoras relatam a entrevista da proprietária e presidente de uma empresa de consultoria de RH que corrobora a desigualdade percebida nos processos de seleção. “Eu me considero claramente uma pessoa que se tivesse entrado no mercado de trabalho hoje, eu não seria aprovada num programa de trainee, porque eu não falo inglês fluente, porque eu não fiz uma universidade de primeira linha” (ALVES; ALMEIDA, 2009, p. 955).

Ao longo do texto, as autoras ainda apontam outros elementos que diferenciam os administradores e gerentes de RH, a maioria psicólogas mulheres, e os gerentes de produção, a maioria engenheiros; o primeiro é composto principalmente por mulheres e o segundo por homens onde perpassa

uma desigualdade de gênero, reafirmada por educação segregativa. Ainda para as autoras em questão:

O fato é que as microinterações cotidianas que permitem traduzir a hierarquia da escolarização em hierarquia social revelam o processo mais geral pelo qual a educação pode se constituir em produtor de desigualdades (inclusive de renda), embora em sentido bastante diferente daquele pensado pela teoria do capital humano (ALVES; ALMEIDA, 2009, p. 960).

A crença na recompensa do mérito nas empresas e cargos elevados é maior e mais reconhecida, a desigualdade dos diplomas se transforma em desigualdade de posição no modo produtivo. Assim, a estratificação social é mais visível e as desvantagens ficam mais claras. Ainda que exista a hierarquização entre os diplomas, ter um diploma de ensino superior no Brasil é um signo que vai para além dos conhecimentos adquiridos nas instituições educativas.

O autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou monstruosidade. Ao mesmo tempo, nossa sociedade vive fascinada pelos signos de prestígio e poder, como transparece no uso de títulos honoríficos sem nenhuma relação possível com a pertinência da sua atribuição (sendo o caso mais corrente o uso de “Doutor” quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior) e na manutenção de criadagem doméstica, cujo número indica o grau de prestígio, status, etc. (CHAUÍ, 2001, p. 15).

Cursar a universidade no Brasil é, para além de uma formação profissional ou acadêmica, um signo de poder e possibilidade de ascensão social, sobretudo para os que têm menos oportunidades. Esta condição é tão significativa que já foi narrada – e também citada por Cunha (2007) – na seguinte passagem da obra **O triste fim de Policarpo Quaresma**:

Nos intervalos da conversa, todos eles olhavam o novel dentista como se fosse um ente sobrenatural. Para aquela gente toda, Cavalcanti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma coisa sagrada e de essência superior; e não juntavam à imagem que tinham atualmente as coisas que porventura ele pudesse saber ou tivesse aprendido. Isso não entrava nela de modo algum; e aquele tipo para alguns continuava a ser vulgar, comum, na aparência, mas a sua

substância tinha mudado, era diferente da deles e fora ungido de não sei que coisa vagamente fora da natureza terrestre, quase divina (BARRETO, 1948, p. 55).

Embora seja esta uma obra de ficção, o fato é que no Brasil o acesso ao ensino superior foi bastante elitizado. Nos últimos anos, cresceu o acesso ao ensino superior em diversos países. De acordo, com os indicadores do ensino superior, que constam no documento da OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) de maio de 2012,

Em 2000, havia 51 milhões de indivíduos entre 25 e 34 anos com ensino superior nos países da OCDE, e 39 milhões em países do G20 não pertencentes à OCDE. Ao longo da década passada, entretanto, essa diferença ficou bem menor, em parte pela significativa expansão do ensino superior nesse último grupo de países. Por exemplo, em 2010, estimou-se que 66 milhões de indivíduos entre 25 e 34 anos tinham nível superior nos países da OCDE, enquanto nos países do G20 não pertencentes à OCDE havia 64 milhões. Se esta tendência continuar, o número de indivíduos entre 25 e 34 anos da Argentina, Brasil, China, Índia, Indonésia, Rússia, África do Sul e Arábia Saudita com nível superior será 40% superior ao número desses indivíduos nos países da OCDE no ano de 2020. (OCDE, 2012, p. 1. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20%C2%B05.pdf>. Consultado em 15 set. 2014).

De acordo com o mesmo documento, a tendência é de crescimento contínuo e significativo até 2020. Desta forma, conclui-se que, o aumento do acesso ao ensino superior, é uma realidade mundial.

Para o acesso ao ensino superior, existem mecanismos que atestam, em teoria, a capacidade dos alunos para cursarem o ensino superior. Cunha (2007) nos mostra que as políticas de seleção para o acesso ao ensino superior sempre foram organizadas de forma a garantir o acesso aos quadros de elite, embora nunca de forma exclusiva. Ao conhecer a trajetória histórica do acesso ao ensino superior no Brasil é possível perceber que sempre existiram formas de garantir o acesso à universidade para uma minoria.

Como já dito, o acesso ao ensino superior cresceu e os mecanismos que aferem o mérito para o acesso ao ensino superior também mudaram, nos dois países. Na França, para que se possa realizar a matrícula no ensino superior, é necessário que o aluno tenha obtido o baccalauréat, e no Brasil esse acesso se divide entre o ENEM e o vestibular. O baccalauréat, o ENEM e o vestibular são

exames necessários e/ou complementares para o acesso ao ensino superior, sendo estes o objeto para pesquisa.

Não há como entender a seleção e o acesso ao ensino superior na França e no Brasil sem entender a hierarquização e a exclusão nos sistemas educativos francês e brasileiro. As formas que constituem os mecanismos de aferição ao mérito que selecionam e excluem os estudantes serão chamadas aqui, para fins didáticos, de subjetivas e objetivas. Estes termos, aqui, são apenas uma terminologia para diferenciar aquelas formas que são institucionalizadas, que constam em documentos, leis e regimentos, daquelas que não podem ser diretamente comprovadas com dados.

Para melhor compreender tais mecanismos, é preciso conhecer, ainda que em linhas gerais, sistemas educativos e de avaliação nacional brasileiro e francês. Ainda que árida, dada a sua característica descritiva, ela se faz necessária para que os leitores dos dois países possam conhecer ambos os contextos.

2.6. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA FRANÇA

O Sistema de Educação na França tem três grandes níveis. Eles se dividem em Escola Primária (École Primaire) constituída, por Escola Maternal (École Maternelle) e Escola Elementar (École Elementaire); o Ensino Secundário (Enseignement Secondaire), dividido em Colégio (Collège) e Liceu (Lycée); e Ensino Superior.

A École Maternelle é destinada à educação infantil, tem duração de três anos e se divide entre Petite Section (PS), para crianças com três anos, Moyenne Section (MS), para crianças com quatro anos, e Grande Section (GS), para crianças com cinco anos. A escola elementar se constitui de cinco anos de duração, sendo que a criança inicia com seis anos e finaliza esta etapa com 10 anos. Estes cinco anos se chamam Cours Préparatoire (CP) para crianças de seis anos, Cours Élémentaire 1 (CE 1) com sete anos, Cours Élémentaire 2 (CE 2) com oito anos, Cours Moyen 1 (CM 1) com nove anos e Cours Moyen 2 (CM2), feito aos 10 anos.

O Collège tem duração de quatro anos e é destinado a alunos com idade entre 11 e 14 anos. Cada ano é assim intitulado: Sixième (6ème) é um ano de adaptação e observação; Cinquième (5ème) e Quatrième (4ème) são os ciclos centrais, e troisième (3ème) é o ciclo de orientação, ou seja, quando o aluno será “orientado” para qual tipo de ensino, profissional ou geral, deverá se encaminhar. Até aqui o ensino é considerado de primeiro grau, que compreende desde o primeiro ano do curso elementar até o troisième.

A segunda parte do Ensino Secundário, ou segundo grau, é o Lycée, que equivale ao Ensino Médio Brasileiro. Ao fim do Collège, os alunos fazem uma prova de aferição de conhecimentos, em que, atingindo nota mínima, ele receberá o Diplôme National du Brevet (DNB). Este diploma só é recebido por alunos que obtêm nota 10 e o valor máximo é de 20 pontos. Embora o resultado desta prova não seja obrigatório para ascender ao Lycée, acaba por segregar, na medida em que, além de outras coisas, define, por exemplo, alunos que receberão bolsas por mérito¹⁸.

O Lycée tem duração de três anos e os alunos normalmente têm idade entre 15 e 17 anos. Cada série tem três possibilidades diferentes: O primeiro ano se divide entre: profissional, de adaptação ou geral. O segundo ano, chamado de première, pode ser profissional, tecnológico ou geral. O terceiro ano, chamado de terminale, é dividido entre profissional, tecnológico ou geral. No segundo e no terceiro anos do Lycée os alunos fazem as provas do exame chamado baccalauréat (bac). A nota neste exame, junto com a modalidade cursada no Lycée, irá definir qual o caminho a seguir no ensino pós-secundário ou superior.

Existem basicamente quatro divisões no ensino superior, constituídas por: técnico superior [STS] e classes preparatórias para as grande écoles [CPGEs], faculdades, escolas e institutos especializados. As universidades oferecem curso de licenciatura-mestrado e doutorado (LMD, organização comum na Europa). A duração da licenciatura é de três anos, os cursos do mestrado duram dois anos e o aluno pode cursar mestrado profissional ou de pesquisa e finalmente o doutorado. O currículo de licenciatura é de três anos de estudo

¹⁸ As bolsas distribuídas por diversos critérios serão objeto de discussão no capítulo 3 deste trabalho.

universitário. Os cursos de mestrado duram dois anos. Finalmente, o doutorado três anos onde a pesquisa orientada resulta em uma tese doutoral.

O acesso à educação profissional pode se dar diretamente após o último ano do ensino fundamental (troisième du collège) ou mais tarde no curso de formação pós-médio. Pode também ocorrer em todos os níveis secundários.

A escolaridade é obrigatória na França dos seis anos até os dezesseis anos. A idade aqui se refere à “idade teórica”, quando o aluno começou a escola com a idade de seis anos e fez sua escolaridade sem repetição ou interrupção ou progressão de classe.

2.7. SISTEMAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Sistema de Ensino no Brasil é organizado em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A primeira é constituída por três etapas: educação infantil, que atende as crianças de 0 a 5 anos, sendo as de 0 a 3 anos atendidas pela creche e as de 4 a 6 anos na pré-escola, e o ensino fundamental, que atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, este subdividido em anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais vão do primeiro ao quinto ano e atendem respectivamente alunos de 6 a 10 anos. Os anos finais do ensino fundamental vão do sexto ao nono ano e atendem alunos dos 11 aos 14 anos. A terceira etapa é o ensino médio, que tem duração de 3 anos e os alunos terminam, em tese, aos 17 anos. O ensino médio pode ser cursado na modalidade de educação geral ou profissional. A educação profissional e tecnológica tem dois níveis: o técnico, que diz respeito ao ensino médio profissionalizante, e o tecnólogo de nível superior.

O Ensino Superior se divide entre a graduação, que pode ser Tecnologia (duração de 2 a 3 anos), Bacharelado (grau universitário) e Licenciatura (grau universitário de formação para o magistério), e a pós-graduação *lato sensu* (Aperfeiçoamento e Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Após o Ensino Médio, desde que aprovados por mecanismos de seleção estabelecidos legalmente, o aluno poderá cursar a educação superior. Os mecanismos de seleção para o acesso ao ensino superior no Brasil são o Exame

Vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As idades dos alunos aqui descritas são as ideais, sem reprovação, evasão ou outros fatores que retardem a vida escolar.

No quadro a seguir é possível visualizar a organização do ensino fundamental nos dois países.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E NA FRANÇA, 2014

Idade	Brasil	França
3 a 5	Jardim	École maternelle
6	1ª ano	CP (cours préparatoire)
7	2º ano	CE1 (cours élémentaire)
8	3º ano	CE2 (cours élémentaire)
9	4º ano	CM1 (cours moyen)
10	5º ano	CM2 (cours moyen)
11	6º ano	6ème
12	7º ano	5ème (CES)
13	8º ano	4ème (Collège d'Études Secondaires)
14	9º ano	3ème
15	1º ano- Ensino Médio	2ème
16	2º ano– Ensino Médio	1ère (Lycée)
17	3º ano-Ensino Médio	Classe Terminale

FONTE: Ministérios da Educação da França e do Brasil/2014.

2.7.1. Provas nacionais na França.

Uma vez descrita brevemente a organização dos ensinos francês e brasileiro, pretende-se descrever com maior detalhamento as provas realizadas em âmbito nacional. Ainda que parte destas provas não exclua os alunos do sistema, algumas delas selecionam, na medida em que são critérios para distribuição de algumas bolsas ou para direcionar os alunos para o ensino profissionalizante. Por isso, aqui se optou classifica-las de mecanismos de aferição ao mérito objetivo.

Outro ponto que deve ser esclarecido para se compreender as provas e avaliações nacionais na educação francesa é sobre o **Livret National des Competences**, lançado pelo Ministério da Educação. Este “livro” trata dos conteúdos mínimos dos quais os alunos devem se apropriar e tem sido alvo de muitos debates entre os pesquisadores do país.

A lei de orientação e programa para escola em abril de 2015 estipula que a escola deve garantir a todos os alunos a matriz do “núcleo comum de conhecimento e competências”, ao fim da escolaridade obrigatória. Este quadro legal deve ter consequências sobre a prática dos professores, seus projetos, seus alunos e suas avaliações. Ele tem por objeto regulamentar a validade da matriz de competências definidas pelo Livro Pessoal de Competências. Existe uma distância entre os textos legislativos e regulamentares e as práticas de avaliação dos professores. Este quadro tem três origens. A primeira, os professores jovens são pouco sensibilizados em sua formação a avaliar por competências e ao princípio do núcleo comum. A segunda é difícil para os professores, depois de algum tempo entrar na lógica do núcleo de competências onde a matriz é indispensável. Nesse caso os programas, mesmo recentes, não são portadores de novas modalidades de avaliação, mas um obstáculo para eles. O Ministério publicou em janeiro de 2011 a “grade de competências”, que contém “indicações para avaliar, mas no cenário da grade de avaliação das competências, concretamente é um trabalho a realizar por cada professor ou equipe de professores em função do programa a cada ano. A simplificação do Livro Pessoal de Competências decidida por Vincent Peillon é também uma necessidade para tornar o “livro” acessível aos professores, alunos e pais (Disponível em: <<http://www.inegalites.fr>>. Acesso em: 14 mar. 2014).¹⁹

¹⁹La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 stipule que l'école doit garantir à tous les élèves la maîtrise du « socle commun de connaissances et de compétences » à la fin de la scolarité obligatoire. Ce cadre légal doit avoir des conséquences sur la façon dont les professeurs conçoivent leurs enseignements et leurs évaluations. Celle-ci ont réglementairement pour objet de valider la maîtrise des compétences définies dans le Livret Personnel de Compétences. Il existe souvent un fossé entre les textes législatifs et réglementaires et les pratiques d'évaluation des professeurs. Les liens entre l'enseignement et l'évaluation. Cette situation a trois origines. D'une part, les jeunes professeurs sont encore peu sensibilisés, au cours de leur formation, à l'évaluation par compétences et au principe du socle. D'autre part, il est difficile, pour les professeurs, en poste parfois depuis longtemps, d'entrer dans la logique du socle de compétences car les programmes n'ont pas toujours été repensés en prenant en compte les compétences dont la maîtrise est indispensable. Dans ce cas, les programmes, même récents, ne sont pas porteurs de nouvelles modalités d'évaluations mais un obstacle à celles-ci. Le ministère a certes publié, en janvier 2011, des « grilles de référence » comprenant des « indications pour l'évaluation », mais la mise en grille concrète de l'évaluation des compétences demeure un travail à réaliser par chaque professeur ou équipe de professeurs en fonction du programme de chaque année. La simplification du livret personnel de compétences décidée par Vincent Peillon est aussi une nécessité pour rendre ce livret accessible aux professeurs, élèves et parents (OBSERVATOIRE DE... Disponible em: <<http://www.inegalites.fr>>. Acesso em: 14 mar. 2014).

Embora analisar esta ação não seja o objetivo deste trabalho, é importante conhecer para compreendê-la como um dos elementos das políticas educativas francesas, principalmente no que se refere às de avaliação.

2.7.2. Avaliação na escola elementar francesa

A primeira grande avaliação nacional é realizada por amostragem. Não é aplicada a todos os alunos, nem a todas as escolas. Ela é direcionada para as séries finais do ensino elementar. O ministério determina quais escolas serão participantes e estas por sua vez encaminham os alunos para realizarem as provas. Esta avaliação tem entre seus objetivos ser parâmetro para acompanhamento dos alunos, definição e organização das séries seguintes, mas não seleciona ou define o futuro dos alunos de maneira individual.

Segundo o documento do ministério da educação nacional intitulado **Résultat, Diplomes, Insertion** (2013, p. 8), os resultados da avaliação realizada no fim da escola elementar permitem uma comparação com o resultado da avaliação realizada ao fim do collège. O tempo entre uma prova e outra, para se fazer uma comparação, é de no mínimo quatro anos, já que a primeira prova se faz no último ano da escola elementar e a outra ao fim do collège.

A cada ano é avaliada uma disciplina diferente. A título de ilustração, a língua nos anos de 2003 e 2009, língua estrangeira moderna em 2004 e 2010, atitudes da vida em sociedade em 2005, história, geografia e educação cívica em 2006 e 2012, ciências em 2007 e 2013 e matemática em 2008.

A ideia de uma avaliação comparativa pode se constituir em um valioso instrumento para direcionar políticas educativas e organização do trabalho pedagógico.

2.7.3. O Diplome du Brevet Nacional (DNB)

As avaliações que possibilitam o recebimento do Diplome du Brevet Nacional não são realizadas somente ao fim do collège, pois já no terceiro dos

quatro anos a seleção começa a se desenhar de forma mais definitiva, a partir do seu rendimento geral e do parecer dos professores sobre os alunos.

O Diplôme National du Brevet (DNB) sanciona a formação do collège ao fim do ano da última série (troisième). Este exame atesta o domínio das competências e habilidades do núcleo comum, sendo elas: francês, matemática, história, geografia e educação cívica.

O DNB é concedido com base em notas obtidas e no resultado contínuo dos dois últimos anos do collège, que se constitui a média nacional. A partir de 2013, o DNB passou a ter duas modalidades: a modalidade geral e a modalidade profissional. Até 2012, ele se constituía de três modalidades: a modalidade faculdade (acesso ao lycée geral), a modalidade tecnológica (acesso às séries tecnológicas) e a modalidade profissional. Em tese, aos 15 anos os alunos obtêm o DNB.

A decisão do futuro educacional dos alunos começa a se desenhar no terceiro ano dos quatro que constituem o collège, embora o definitivo seja o último ano. A cada conselho de classe, que é trimestral, os pais e professores analisam caso a caso o desenvolvimento dos alunos e ao fim do collège os alunos já sabem se seguirão com estudos gerais com perspectiva de ascender aos mais altos graus de instrução ou irão pelo o caminho para formação profissional, que pode ser de maior ou menor duração e prestígio social. Existe um grande incentivo para o ensino profissional, pois o índice de evasão de alunos é significativo e isso se traduz em mão obra não qualificada para o mercado de trabalho. De acordo, com informações do *síte* do Ministério da Educação, 534.000 estudantes são inscritos no programa baccalauréat profissional, 20,7% abandonam o collège e entram no lycée professionnel. Somente 39% dos profissionais possuem diploma de BTS (Brevet Technologique Secondaire). Observando estes dados, pode-se perceber a amplitude do ensino profissional no país.

2.8. BACCALAURÉAT

Baccalauréat (bac) é um exame realizado pelos alunos nos dois anos finais do Lycée. Existem atualmente 3 tipos de bac. O bac geral, o profissional e o tecnológico.

O bac geral sanciona uma formação geral para domínio científico, econômico e social ou literário. É organizado em torno das disciplinas dominantes de uma formação geral.

O bac tecnológico associa a formação geral e uma formação de tecnologia não específica, que podem ser: ciências e tecnologia industrial, ciências e tecnologia de laboratório, ciências e tecnologia da gestão, ciências e tecnologia da saúde e do social, ciências e tecnologia da agronomia, ciências e tecnologia da música da dança e da hotelaria.

O bac profissional sanciona uma formação prática que conduz a postos de trabalho e ele dá direito a acesso ao ensino superior profissional. Seu início se deu em 1985²⁰ como uma forma de aumentar o acesso dos jovens ao bac. Uma forma de promover a educação para jovens portadores de um BEP (Brevê de Educação Profissional) ou de um CAP (Certificado de Aptidão Profissional).

Existe uma democratização de todos os níveis de ensino no país. Todavia, o que se apresenta é uma espécie de hierarquia na democratização. Ao longo da sua história, o bac se constitui, além de porta de entrada ao ensino superior, em um signo social, é como se um jovem detentor de um bac ocupasse um lugar social superior aos que não tem este título. Desta forma, tanto pelo que representa em termos de acesso a postos de trabalho e acesso ao ensino superior como pelas representações sociais acerca do bac, ele se tornou uma “ambição” por parte das famílias e alunos, sobretudo para os mais pobres.

²⁰ A política de maior acesso ao bac será objeto de discussão nos próximos capítulos.

2.9. PROVAS NACIONAIS NO BRASIL

As provas que medem o conhecimento escolar e acadêmico dos alunos são hoje a Prova e a Provinha Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), específico do ensino superior.

Os instrumentos acima descritos são compostos por mais do que a verificação do rendimento dos alunos, pois, além das provas, os questionários respondidos pelos alunos e pelas escolas fornecem informações sobre a condição socioeconômica dos alunos, o perfil dos alunos e sobre o funcionamento da educação do país, de um estado ou município.

A Provinha Brasil é aplicada aos alunos da segunda série do ensino fundamental e é composta por 24 questões de múltipla escolha e por três questões escritas. A Prova Brasil é aplicada para alunos do nono ano do ensino fundamental e tem 52 questões divididas em 4 blocos de 13 questões, sendo dois blocos de matemática e dois blocos de Língua Portuguesa.

O ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), pretende certificar habilidades, conhecimentos e competências dos alunos que cursaram educação de jovens e adultos.

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, é feito ou pelo ENEM ou pelo Vestibular, ou os dois instrumentos juntos, dependendo da instituição. A instituição de ensino superior tem tido sua autonomia de decisão para utilizar o vestibular ou o ENEM para o ingresso dos alunos cada vez mais cerceada pelo Governo Federal, que implementa ações e políticas para acabar com o Exame Vestibular.

Quando se conhece o sistema de ensino, as provas de avaliação e seleção, não fica difícil compreender que os princípios teórico-filosóficos apresentados no primeiro momento do capítulo são parte constitutiva dos dois sistemas de ensino e avaliação, que selecionam, hierarquizam e excluem.

Todavia, não impossibilitam completamente o avanço dos alunos, independente da classe social.

Ao conhecer os sistemas de educação e avaliação no Brasil e na França, foi possível perceber que os dois países têm grandes similaridades e que, embora se deem de formas diferentes, os alunos vão sendo excluídos ao longo de sua escolaridade e os que chegam aos mecanismos de seleção e acesso ao ensino superior já passaram por outros mecanismos seletivos sociais e acadêmicos.

Ao longo do capítulo foi possível perceber que o mérito é constitutivo das sociedades democráticas modernas. Ele representa a superação da completa impossibilidade de mobilidade social e escolar. Pela via meritocrática, é possível que indivíduos pertencentes às classes sociais mais baixas ascendam a lugares sociais mais privilegiados, feito impensável nas sociedades pautadas exclusivamente por privilégios herdados.

Todavia, pode-se perceber que a aposta no jogo meritocrático é incerta, já que nem todos ascendem aos lugares almejados. A simples relação esforço-recompensa não é suficiente para garantir a ascensão social e/ou escolar, já que neste caminho alguns elementos corroboram mais ou menos para o reconhecimento do mérito. Ainda assim, ele é legitimado pelo seu valor racional, que pode ser exemplificado pelos casos de sucesso pessoal atribuídos exclusivamente à meritocracia, bem como pela sua legitimação intrínseca. Uma das formas desta legitimação é que o mérito oportuniza a crença de um mundo justo, onde o esforço é recompensado.

No Brasil, o mérito não se realiza da mesma forma como na França ou nos Estados Unidos. Dada a nossa característica de a educação ser historicamente muito ligada à religião, resta aos que perdem o jogo meritocrático a conformidade e o conformismo por uma vontade divina, carma ou destino. A insuficiência do mérito como critério de justiça se materializa nas formas de exclusão e segregação escolar e não escolar, o que nos leva a repensar os limites interpostos à igualdade de oportunidades.

Os diplomas são signos, tanto de reconhecimento social como uma necessidade de mercado, sendo que, quanto mais alto o grau do diploma, mais

reconhecimento e maior possibilidade de ascender a postos de trabalho mais privilegiados no modo de produção, o que significa maiores ganhos e melhores condições de vida.

Assim, não é incorreto afirmar que a democratização do ensino superior é uma demanda que se materializa. Mas, como visto, resta a questão: em que medida a democratização do acesso ao ensino superior é um fato e quais são as condicionalidades existentes para este acesso? Questão que se pretende examinar no capítulo a seguir.

Minha Escola

Amanda Nicolau/Juliana Rosado

O que eu sinto não é preguiça/ É injustiça/Não é despeito/ É preconceito/ A vida que eu levo, sem condição/ Nunca foi minha opção/São dois lados de uma moeda/ O rico e pobre/ Pebleu e nobre/ E tudo isso que não pode nem existir/Vai me impedir/Me excluir

De uma sala sem luz/ Com um quadro sem giz/ E nenhum professor/ Banheiro sem água /Cadeira quebrada/ Livros que não têm mais leitor

*Mesmo assim sou luta/ Luto a minha escola/ Minha Vitória/ Minha história/ Que me faz gente/ Que me faz mente/ Que me faz decente
E é com todo amor/ Que vou estudar/ Que vou ser doutor/ Vou até o fim/ Até ter meu lugar no mundo/E ver a vida renascer dentro de mim.*

3. BACCALAURÉAT NA FRANÇA E ENEM NO BRASIL: SIMILITUDES, DIFERENÇAS E ESPECIFICIDADES

Ao discutir a qualidade e o desenvolvimento no ensino superior, Cunha (2004) aponta algumas possibilidades no sentido de garantir a qualidade deste nível de ensino. A primeira possibilidade seria a de regulação das IES privadas pelo mercado. A segunda por um aparato estatal inclusivo, onde todas as IES seriam financiadas e reguladas pelo aparelho estatal, e a terceira, que seria a combinação das duas anteriores. No contexto desta terceira vertente, o autor aponta a positividade de um exame do estado e afirma:

O “exame de estado”, posto à saída dos cursos superiores, deveria ter sua contrapartida à saída do ensino médio, condição de ingresso naqueles cursos. Sem diminuir a importância e a especificidade dos processos seletivos no vestibulo do ensino superior, este exame seria o desenvolvimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assumida a duplicidade de caráter de exame de saída do ensino médio e de entrada no superior. À imagem do baccalauréat francês, esse exame seria aplicado em todo o país, ao fim do ano, nas capitais e nas maiores cidades do interior. A aprovação nele seria condição para candidatura aos cursos superiores e as notas obtidas pelo candidato, aproveitadas pelas IES como parte (apenas parte) do processo seletivo (CUNHA, 2004, p. 812).

O ENEM no Brasil e o Baccalauréat na França são exames que os alunos realizam ao fim do ensino médio. Mesmo sendo aplicados, respectivamente, ao fim do ensino médio e Lycée nos dois países, eles têm trajetória, composição, objetivos e significados sociais diferentes. Todavia, ambos são exames ligados à seleção, à classificação e ao acesso ao ensino superior.

No mesmo texto, o autor faz uma crítica às comparações numéricas entre países. Ele diz:

Uma condição para que a qualidade possa ser recuperada é o abandono das comparações quantitativas com outros países, especialmente os latino-americanos, que têm sido evocadas para justificar planos de educação e programas de governo. De que adianta dizer que 20% dos jovens de 18 a 24 anos da Bolívia estão no ensino superior? Quem deseja tomar este país como parâmetro para o desenvolvimento brasileiro? Ou qualquer outro país da região? Tola emulação! Aliás, para que comparar apenas estatísticas educacionais como se elas tivessem valor em si mesmas? Ao invés da expansão

quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente (p. 814).

Por isso, o que se pretende neste capítulo, ao examinar o ENEM e o baccalauréat, é utilizar os dados numéricos como um dos elementos para a reflexão. Estes dados não são o eixo principal deste trabalho, mas um importante instrumento de análise.

3.1. O BACCALAURÉAT

Segundo Travitzki (2013, p. 135), este exame existe desde o século XIII e ao longo tempo foi se transformando e se democratizando. Mas, sempre foi ligado ao acesso ao ensino superior e, por isso, considerado seletivo. O Baccalauréat sofreu diversas alterações ao longo das décadas. Entre elas, pode-se destacar a título de exemplo a inclusão da prova de ciências em 1821, a primeira prova escrita em 1830 e também a inclusão da língua estrangeira. Em 1968, surge o baccalauréat tecnológico e, em 1985, o baccalauréat profissional.

No período entre 1985 e 1995, houve um crescimento significativo da obtenção do título do baccalauréat entre os jovens de 15 a 19 anos. Vale destacar “que a proporção de bacharéis, que era de 5% em 1950, passa para 20% em 1970, a 29,4% em 1985, a 43,5% em 1990 e a 62,7% em 1995”²¹ (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008, p. 2).

Este salto na obtenção do Baccalauréat é devido a uma política implementada na França, intitulada “80% de uma geração ao baccalauréat”. Em tese, a proposição era de que 80% dos alunos em idade regulamentar tivessem acesso ao bac. Esta política, ainda que controversa, atingiu seu objetivo, como se constatará a seguir.

²¹Rappelons en effet que la proportion de bacheliers dans une génération, qui était de l'ordre de 5% en 1950, est passée de 20% en 1970 à 29,4% en 1985, puis à 43,5% en 1990 et à 62,7% en 1995. Elle stagne depuis cette date (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008,p.2).

3.1.1. A política de democratização do baccalauréat nos anos 80

Para que se possa dimensionar e compreender o bac e sua mudança nos anos 80 recorre-se, aos textos **80% no baccalauréat e depois?**²² (2002), do autor Stéphane Beaud, e **Do baccalauréat ao ensino superior na França: mudança e recomposição das desigualdades**²³, das autoras Marie Duru-Bellat e Annick Kieffer (2008).

No primeiro, o autor descreve sua pesquisa e análises da política educativa intitulada « 80% d'une génération au niveau du baccalauréat ». Esta política surge no início dos anos 80. Ela pretendia reduzir o número de reprovação e de encaminhamento precoce para o ensino profissional. Duru-Bellat e Kieffer (2008) deduzem que esta política trouxe uma diminuição da seletividade nas carreiras escolares e o nível acadêmico dos alunos melhorou significativamente. Entretanto, a dificuldade dos alunos filhos das classes baixas não desapareceu.

Uma vez que os alunos de classe popular são mais propensos a ter dificuldades na escola, eles serão representados nesses programas tecnológicos e de formação profissional: os filhos dos trabalhadores constituem 14% da força de trabalho e de programas gerais, 26% dessas áreas tecnológicas e 36% das pessoas em programas de formação profissional. Filhos de desempregados e inativos representam respectivamente, da força de trabalho, 5%, 8% e 12% nestes setores²⁴ (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008, p. 128).

O baccalauréat na França é reconhecido socialmente, tanto pelas oportunidades educativas futuras como o fim de uma etapa de escolarização, uma espécie de Brevet de cidadania²⁵, razão do impacto desta política. Em um

²² « 80% au bac et après ? »

²³ “Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France, déplacement et recomposition des inégalités”, das autoras Marie Duru-Bellat e Annick Kieffer (2008).

²⁴ Dès lors que les élèves de milieu populaire sont plus nombreux à rencontrer des difficultés scolaires, ils vont être surreprésentés dans ces filières technologiques et professionnelles: les enfants d'ouvriers constituent ainsi 14% des effectifs des filières générales, 26% de ceux des filières technologiques et 36% de ceux des filières professionnelles. Les enfants de chômeurs et d'inactifs représentent respectivement 5%, 8% et 12% des effectifs de ces filières (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008, p.128).

²⁵ O conceito de cidadania aqui é tomado como. “Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.” (PINSKY, 2013, p. 9).

contexto marcado pela deterioração das condições de trabalho, de estagnação salarial, de um bloqueio de mobilidade profissional, o enfraquecimento da resistência coletiva e um forte individualismo, o ensino profissional foi desvalorizado (DURU-BELLAT, 2002, p. 18). Por isso, as famílias interpretaram o mote político ao pé da letra. Entenderam que seus filhos teriam, a partir da implementação desta política, o direito de realizar o baccalauréat e cursar a faculdade. Ocorre que esta política referia-se aos 80%, incluindo também o bac Profissional, que direciona os alunos para postos de trabalho ou para o ensino superior técnico profissionalizante.

Pode-se perceber, no quadro a seguir, que o objetivo de aumentar a quantidade de alunos que realizaram o bac foi atingido.

Tabela 01 - Evolução do sucesso no bac em percentual de 1980 até 2012

Ano	Bac. Geral	Bac. Téc.	Bac.Prof.	Juntos
1980	65,9	59,2		63,9
1985	67,8	65,5		67,2
1990	75,4	68,4	74,3	73,1
1995	75,1	75,5	72,7	74,9
2000	79,9	79,1	79,1	79,5
2005	84,1	76,2	74,7	79,9
2006	86,6	77,3	77,3	82,1
2007	87,7	79,3	78,5	83,4
2008	87,9	80,3	77,0	83,5
2009	88,9	79,8	87,3	86,2
2010	87,3	81,6	86,5	85,6
2011	88,3	82,5	84,0	85,7
2012	89,6	83,2	78,4	84,5

Fonte: Tabela organizada a partir das informações do documento Resultat, diplomes et insertion (2012)

Pode-se comprovar no quadro acima que, em 2012, 84,5% dos jovens de uma geração obtiveram o baccalauréat. Ainda que seja um avanço no sentido da democratização do título, resta levantar duas questões acerca dos números acima apresentados. O que acontece com os 20% que não realizam o

baccalauréat? Em que medida esta política foi emancipadora, já que a dualidade estrutural permanece marcada. Segundo análise de Beaud (2002, p. 23), não há como romper com o modelo da escola de massa sem romper com a estrutura.

Duru-Bellat e Kieffer (2008) apontam que o nível de instrução do pai e da mãe são importantes condicionantes no acesso ao tipo de bac, ou seja, para as autoras, não existe uma real democratização do bac, o que aconteceu foi uma democratização segregativa.

Por conseguinte, justifica falar de democratização segregativa: a democratização ocorreu devido, principalmente, à difusão de baccalauréat profissional; ao mesmo tempo, o ato de obter um grau geral tornou-se relativamente mais difícil para as crianças das famílias menos instruídas²⁶ (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008, p. 129).

Contudo, mesmo entre os alunos que conseguem o acesso ao ensino superior encontram a barreira seletiva e esta não tem formato de uma prova, ou de documentos formais, exceto no caso do acesso às grande écoles. A seleção se dá ao longo dos dois primeiros anos de curso. Tal seleção se materializa na forma de evasão, seja pela reprovação dos alunos, seja pela sua desistência.

Com a criação do baccalauréat profissional, aumentou o número de jovens que obtiveram o título. Quanto ao acesso ao ensino superior, cresceu o número de alunos nos cursos superiores tecnológicos de curta duração e nos primeiros anos de faculdade nos cursos menos elitizados.

Em relação ao bac geral, o acesso diminuiu. Uma primeira conclusão é que a democratização da obtenção de um diploma médio, resulta inteiramente da obtenção do título e não necessariamente do fato de os alunos cursarem o ensino superior.

O acesso ao ensino superior de fato não é verdadeiramente democratizado. O que ocorre é um deslocamento das desigualdades de acesso ao ensino superior ou dos “diferentes” tipos de bac. O que se desenha é uma segregação desta democratização.

²⁶Il est donc fondé de parler de démocratisation ségrégative: la démocratisation est advenue principalement du fait de la diffusion des baccalauréats professionnels, alors que dans le même temps, le fait d'obtenir un baccalauréat général devenait relativement de plus en plus difficile pour les enfants des familles les moins instruites. (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008, p.129).

Existe uma abertura importante de acesso ao baccalauréat, mas ela não traduz uma democratização proporcional de acesso ao ensino superior, porque os filhos dos trabalhadores não vão aumentar suas chances de obter um baccalauréat geral, pois eles ficam segregados aos cursos profissionais e tecnológicos de curta duração.

Isto provoca uma acentuação das desigualdades no seio da população de diplomados pelo baccalauréat, por uma dupla razão. De um lado, porque os titulares do bac profissional, são menos frequentes no acesso ao ensino superior de longa duração e este número é ainda menor ainda nas grande écoles, e também porque suas chances de sucesso são notoriamente mais fracas.

Em tese, na França, os jovens podem escolher, qualquer opção de baccalauréat. Todavia, existem procedimentos explícitos de seleção para cada opção, CPEG (Classe Préparatória para as Grande Écoles), IUT (Institutos Universitários Tecnológicos), STS (Seção Técnica Superior).

Estar de posse de um baccalauréat científico aumenta as chances de ser admitido nas opções mais seletivas. Mesmo com os processos de autoseleção escolar, estes processos são marcados, principalmente, por origem social e de gênero dos estudantes.

A abertura quantitativa não é condição suficiente para a diminuição das desigualdades. A efetivação da igualdade de oportunidade não pode se limitar a diferentes sistemas de discriminação positiva, que será sempre quantitativamente restrita. Para que exista igualdade de oportunidades no ensino superior, as ações e políticas devem convergir para o sucesso escolar desse os primeiros anos de escolaridade. Dito de outra forma, isto significa superar as desigualdades desde a educação inicial, garantindo assim a realização do direito à educação de qualidade.

Esta reflexão feita acerca do contexto da educação francesa poderia perfeitamente ser feita para descrever e analisar o contexto brasileiro, como é possível constatar a seguir.

3.2. O ENEM

Como já explicado anteriormente, o ENEM é um exame nacional realizado por alunos concluintes do ensino médio. Foi instituído pela portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Esta legislação resolveu:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Após 11 anos, a portaria do INEP n. 109, de 27 de maio de 2009, assim reestrutura os objetivos do ENEM:

Art. 2º. Constituem os objetivos do ENEM:

- I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva de modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, § 1º e 2º da Lei n. 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - Promover avaliação de desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba resultado global;
- VII - Promover avaliação de desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Como se pode perceber, existe uma mudança substantiva entre os objetivos da primeira e da segunda portaria. As mudanças no chamado novo ENEM a partir de 2009 foram o formato das provas, que ficaram mais próximas ao vestibular tradicional, sua vinculação à participação dos programas federais de acesso e financiamento do ensino superior e a possibilidade de certificação.

Atualmente o ENEM, seleciona os alunos e promove o ranqueamento entre as escolas. Sendo a sua realização, uma opção do aluno, ele acaba por responsabilizá-lo pelo próprio desempenho.

Ao promover o ranqueamento entre as escolas e responsabilizar o aluno pelo seu desempenho, reafirma-se uma meritocracia onde o indivíduo é responsabilizado pelo seu desempenho, pelo contexto em que se insere, por suas condições de existência e até pela qualidade da educação que lhe é oferecida.

Autores como Bartholomeu (2011) e Pieczarka (2011) afirmam que o ENEM em sua implantação não tinha como objetivo o acesso ao ensino superior e sim uma autoavaliação e uma avaliação da qualidade do ensino médio. Em ambas as afirmações há pontos a se pensar. Primeiro, o acesso ao ensino superior está descrito como objetivo no item III, na portaria de 1998. Outro indicativo desta afirmação é que, em 17 de dezembro do mesmo ano, o *Jornal do Comércio* do Recife, publica a seguinte declaração do então ministro da Educação Paulo Renato:

O ENEM não pretende ser um sucedâneo do vestibular, mas um elemento de um novo processo seletivo. Se as universidades adotarem ou disserem que vão adotar o exame, o número de participantes explode no ano que vem, e é isso que a gente quer. Se o ENEM continuar com um número pequeno de alunos, não vai atingir seus dois outros objetivos: forçar uma mudança no ensino de 2º grau, tornando-o melhor, e funcionar como uma credencial a mais para os estudantes que se formam entrarem no mercado de trabalho (Disponível em: <www2.uol.com.br>, consultado em 12 ago. 2013).

Ainda que a citação acima seja oriunda de uma fonte genérica, a declaração pública do ministro, somada às políticas dos anos seguintes, confirma a sua veracidade. A declaração do ministro da época corrobora os objetivos do ENEM, além de ser uma das provas do sistema nacional de avaliação. Como escreveu Jean M. C. C. Tavares Santos:

Desde seu lançamento, o ENEM guarda a intenção de ser mais do que simplesmente uma avaliação diagnóstica. Desde a sua criação, em atendimento à legislação educacional do país, ele passa a ser uma forma de ingresso nas instituições federais de ensino, servindo inclusive para certificar o Ensino Médio, na educação de Jovens e Adultos do quadro educacional brasileiro. Ele pretende se construir como uma avaliação que seja, ao mesmo tempo, de diagnóstico

individual, possibilitando que o “cidadão” faça suas escolhas de acordo com suas competências, e como uma avaliação com características complementares e (ou) substituta de outros exames existentes para admissão ao mercado de trabalho e (ou) pós-médios e superiores (SANTOS, 2011, p. 197).

Na sua primeira edição, no ano de 1998, o ENEM contou com 15.221 inscritos e a taxa de inscrição foi paga pelos alunos. A participação foi voluntária e o único critério era a vontade do aluno, não existindo nenhum mecanismo ou política para induzir o aluno a realizar o exame. Este exame manteve, por 11 anos consecutivos (1998-2008), a mesma estrutura: uma única prova que abrangia a redação e diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Química, Física. As questões eram elaboradas de forma a tentar medir a competência ou a falta delas por parte dos alunos nas diferentes disciplinas. Tinha e tem ainda como finalidade servir como indicador do aprendizado dos alunos do ensino médio.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo parecer nº 98/99, reconhece o uso do ENEM como modalidade isolada ou concomitante aos processos vestibulares. No mesmo parecer, reconhece o ENEM como um dos recursos democráticos e tecnicamente seguro. A partir de 2005, passou a ser também critério de seleção para os estudantes que pretendessem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Desta forma, o ENEM tem se estabelecido como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, ou ainda como critério de acesso às políticas que incentivam o acesso ao ensino superior.

Estas políticas são as políticas de financiamento ProUni (Programa Universidade para Todos) e FIES (Programa de Financiamento Estudantil), a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como a lei de cotas para o acesso ao ensino superior, e de seleção SISU (Sistema de Seleção Unificada), que seguem descritas nos itens a seguir.

3.2.1. As atuais políticas de acesso ao Ensino Superior vinculadas ao ENEM

O acesso ao ensino superior tem se ampliado em muito pelas políticas de financiamento das mensalidades em IES (Instituições de Ensino Superior) privadas e vale chamar atenção para o fato de que existe uma desproporcionalidade entre o número de IES públicas e privadas. De acordo com o relatório do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), “a proporção dos estabelecimentos de ensino superior públicos nos diferentes Estados raramente ultrapassa os 15%” (2012, p. 12).

As políticas que buscam garantir o acesso ao ensino superior vinculadas ao ENEM, como já foi explicado, são de acesso e financiamento, principalmente no que se refere ao pagamento das mensalidades. As políticas em questão de financiamento público para estudos em universidades privadas são o PROUNI e o FIES. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) seleciona alunos para acesso às universidades públicas. Todas estas políticas estão vinculadas ao ENEM.

3.2.2. Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Este programa foi criado pela medida provisória nº 213/2004 e se transformou em lei em 2005. Segundo descrição do MEC (Ministério da Educação e Cultura),

O programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2001, pela Lei n. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições que aderem ao programa e recebem isenção de tributos. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Consultado em: 09 jun. 2013).

Este programa é diretamente vinculado ao ENEM e ter prestado o exame é um critério imperativo para a sua participação. Além de ter participado do ENEM, para inscrição no PROUNI, em 2012, foi necessário obter no mínimo 450 pontos na média das notas do exame e nota superior a zero na redação.

Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

3.2.3. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

Também é um programa de financiamento do MEC para alunos que vão cursar o ensino superior em instituições privadas. Trata-se de um empréstimo, que após o término do curso o aluno deve pagar. Embora tenha juros baixos e prazos longos, é um empréstimo. Este programa atualmente é operacionalizado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e também sua utilização está vinculada ao ENEM.

Os estudantes que concluíram o ensino médio a partir do ano letivo de 2010 e que queiram solicitar o FIES deverão ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 ou ano posterior, exceto para professores da rede pública de ensino.

Estarão isentos da exigência do ENEM os professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes do quadro de pessoal permanente de instituição pública, regularmente matriculados em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Consultado em: 09 jun. 2013).

3.2.4. Sistemas de Seleção Unificada (SISU)

Este é um programa, ou uma iniciativa, para que se ocupem as vagas remanescentes nas universidades públicas e que também tem como critério de participação o ENEM. De acordo com o MEC,

O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Pode fazer a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU) 2º/2013, o estudante que participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2012 e obteve nota

superior a zero na redação. É necessário informar o número de inscrição e a senha usados no ENEM de 2012. Lembramos que o número de inscrição e a senha de outras edições do exame não são aceitos. (Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Consultado em: 09 jun. 2013).

3.2.5. Lei de Cotas

A lei 12.711/2012 de 29 de agosto garante pelo menos 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo metade destes 50% destinada para alunos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. E cada instituição federal deverá, por cursos e turno, preencher as vagas por alunos autodeclarados pardos, pretos e indígenas em proporção no mínimo igual à população da federação segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso do não preenchimento dos 50% das vagas, elas devem ser preenchidas por alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. A lei prevê ainda a revisão da mesma no prazo de 10(dez) anos a contar da publicação da lei.

Todas estas políticas que circundam o ENEM e que possibilitam o acesso ao ensino superior nas redes públicas e privadas possivelmente resultaram em um aumento das inscrições no ENEM, como se pode constatar no quadro a seguir.

Tabela 02 - Evolução dos números de inscritos no ENEM (em milhões) - 1998 a 2012

Ano	Inscritos (em milhões)
1998	116
1999	350
2000	390
2001	1,62
2002	1,83
2003	1,88
2004	1,55
2005	3,0
2006	3,74
2007	3,59
2008	4,02
2009	4,15
2010	4,61
2011	5,37
2012	7,40

Fonte: MEC/INEP

Ao cruzarmos os fatos históricos mais marcantes relacionados ao exame com o número de inscritos, poderemos perceber como a sua trajetória foi sedimentando este exame na sociedade brasileira. No ano de 2000, o ENEM começa a ser usado como parte do processo seletivo em algumas universidades e em 2001 os alunos de escola pública tornam-se isentos das taxas de inscrição.

Em 2005 o PROUNI foi vinculado aos resultados das provas do ENEM e aos dados socioeconômicos dos alunos. Em 2006 o MEC/INEP passa a publicar as médias do exame por escolas, a partir de quando se percebe um aumento progressivo nas inscrições. No ano de 2012, foi criada a lei de 12.771/2012, também conhecida como lei de cotas.

Em 2009, foi criado o SISU e no mesmo ano houve a edição do exame, chamado de Novo ENEM, instituído pela portaria n. 109 de 27 de maio de 2009.

Neste novo modelo, as provas se aproximam mais do modelo tradicional do vestibular. Além de alterar a composição, organização e duração das provas, oficializou o exame como forma de seleção unificada para processos seletivos das universidades públicas federais. Estas instituições de ensino tiveram autonomia para optar entre quatro possibilidades de utilização do Novo ENEM em seus processos seletivos: como fase única; como primeira fase; combinando o exame com o vestibular da instituição; e como fase única das vagas remanescentes do vestibular. Além da redação, o Novo ENEM é constituído por 180 questões objetivas, que deverão se dividir em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, cada uma delas com 45 itens de múltipla escolha (MINHOTO, 2011, p. 163).

Ainda em 2009 o exame teve que ser adiado por vazamento de questões das provas. A partir de 2010 o exame também pôde ser feito com o intento de certificação do ensino médio. E em 2011 torna-se obrigatório para se candidatar ao FIES.

Possivelmente, o ENEM, na medida em que se estabelece no cenário educacional, passe a influenciar o currículo das escolas e por consequência a organização do trabalho pedagógico. O risco que se coloca é este caráter propedêutico tão combatido e apregoado como uma dimensão reducionista do ensino médio voltar a dar a tônica desta etapa da educação básica.

Ainda que o formato das provas seja contextualizado e tenha trazido mudanças se comparado com o vestibular tradicional, os fatos parecem apontar na direção de que o ENEM continua a selecionar, definir currículos e alimentar empresas de cursinhos preparatórios, que provavelmente só existem porque a escola básica não cumpre sua função como deveria.

Além disso, as oportunidades educativas não são as mesmas para todos e nem são materializadas em um ou dois anos, pode-se com segurança concluir que o resultado do ENEM não é um resultado exclusivo do ensino médio e, sim, é resultado de toda vida escolar do aluno e, nunca é demais repetir, fruto das oportunidades educativas que cada aluno teve ao longo da sua existência e estas não se dão exclusivamente no espaço escolar e nem somente no ensino

médio. As pesquisas têm demonstrado que os capitais cultural e social dos alunos são condicionantes para o sucesso escolar.

Pieczarka (2011) faz um estudo sobre a influência que o capital social tem sobre os resultados do ENEM nas cidades de Canoinhas (SC) e São Bento do Sul (SC). A pesquisadora aponta que o capital social dos professores e dos gestores tem influência no desempenho dos alunos no ENEM. Outros autores, como Travitzki (2013), também demonstram em suas referidas pesquisas que os capitais social e cultural, assim como a escolaridade dos pais, influenciam no resultado do ENEM. Como afirmado por Pieczarka (2011, p. 94), “a informação e comunicação, a coesão e a inclusão social evidenciam possuir influência sobre os resultados do ENEM”.

3.3. O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS QUE REALIZARAM ENEM

Em função das mudanças ao longo da história do ENEM, optou-se por esboçar o perfil dos alunos em duas etapas. A primeira com os dados de 1998, 2001 e 2005. Pretende-se com este intervalo de tempo mapear o perfil e as mudanças ocorridas neste tempo para agregar subsídios na análise do perfil dos alunos do ENEM nas suas últimas edições.

O segundo mapeamento se fez com os dados de 2010, 2011 e 2012. Optou-se por estes anos pois são posteriores às mudanças efetuadas ENEM em 2009, de 2010 até 2012 por serem estes os últimos microdados do ENEM disponíveis até a realização desta pesquisa.

Outro ponto importante a se destacar é que os questionários passam por mudanças entre os anos de 2009 a 2012, por isso alguns dados são apresentados em tabelas diferentes. Mesmo que não seja possível uma comparação entre variáveis idênticas, as tabelas, ainda que separadas, possibilitam algumas aproximações necessárias para se desenhar o perfil dos anos que prestaram ENEM neste período.

3.3.1. O perfil dos alunos que prestaram ENEM até 2005

Para este estudo as variáveis escolhidas foram o sexo, cor da pele, renda familiar, escolaridade do pai e se os alunos estudaram em escolas públicas e privadas.

Após análise dos dados, é possível concluir que as variáveis sexo, escolaridade do pai e tipo de escola cursada apresentaram pouca ou nenhuma variação. Por outro lado, houve um aumento significativo dos alunos com baixa renda, negros e pardos, como podemos constatar nas tabelas a seguir.

3.3.2. Variável etnia

Tabela 03 - Distribuição de participantes do ENEM segundo relato de sua etnia em 1998, 2001 e 2005

Cor da pele	1998		2001		2005	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Branco	73.815	64,47	665.681	57,78	879.195	45,13
Pardo	27.912	24,38	347.102	30,13	737.496	37,85
Preto	5.498	4,80	59.953	5,20	229.579	11,78
Amarelo	3.452	3,01	54.936	4,77	64.915	3,33
Indígena	1.659	1,45	9.910	0,86	16.588	0,85
Sem informar	2.164	1,89	14.508	1,26	20.515	1,05
Total	114.500	100	1.152.090	100	1.948.288	100

Fonte: MEC/INEP

Como se pode observar, o número de inscritos de participantes autodeclarados pretos e pardos cresceu significativamente. O mesmo ocorreu com a variável renda familiar.

3.3.3. Variável renda familiar

Tabela 04 - Renda familiar dos participantes do ENEM em número de salários mínimos - em 1998, 2001 e 2005

Salários mínimos	1998		2001		2005	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Até 01	4.526	3,95	71.156	6,18	260.499	13,36
Entre 01 e 02	15.724	13,73	232.736	20,20	645.470	33,10
De 02 a 05	35.550	31,05	375.500	32,59	666.617	34,10
De 05 a 10	24.847	21,70	232.917	20,22	207.967	10,66
De 10 a 30	14.203	12,40	158.380	13,75	91.032	4,67
De 30 a 50	3.997	3,49	33.243	2,89	16.157	0,83
Mais de 50	1.826	1,59	17.662	1,53	8.232	0,42
Sem Informar	13.827	12,08	30.496	2,65	54.195	2,78
Total	114.500	100	1.152.090	100	1.950.169	100

Fonte: MEC/INEP

Aumentou o número de participantes entre os alunos que declararam renda familiar de até um e entre 1 e 2 salários mínimos. Estes dados numéricos são bons indicativos de que o ENEM, aliado às políticas de acesso e permanência ao ensino superior, tem trazido possibilidades antes ainda mais reduzidas.

3.3.4. Variável escolaridade dos pais

Tabela 05 - Nível de escolaridade do pai dos alunos que participaram do ENEM - 1998, 2001 e 2005

Escolaridade	1998		2001		2005	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Nunca frequentou a escola	6.804	5,94	81.393	7,06	164.932	8,46
1ª a 4ª série do 1º grau	45.828	40,02	353.940	30,72	668.335	34,27
5ª a 8ª série do 1º grau	17.243	15,06	176.798	15,35	310.754	15,93
2º grau incompleto	6.856	5,99	74.585	6,47	108.462	5,56
2º grau completo	12.674	11,07	181.145	15,72	312.984	16,05
Superior incompleto	3.133	2,74	45.239	3,93	57.789	2,96
Superior completo	10.156	8,87	123.884	10,75	129.784	6,66
Pós-graduação	2.417	2,11	32.594	2,83	37.099	1,90
Não sabe	7.117	6,22	65.770	5,71	138.670	7,11
Sem informação	2.272	1,98	16.742	1,45	21.360	1,10

Fonte: MEC/INEP

Na variável escolaridade do pai, não apresentou-se uma variação significativa, já que o aumento numérico diz respeito ao aumento de inscritos no total.

3.3.5. O perfil socioeconômico dos alunos que prestaram ENEM de 2010 até 2012

Com a reestruturação do ENEM em 2009, as políticas de cotas em 2012 e as de acesso ao ensino superior, que possibilitam a participação nos programas sociais que pretendem garantir a frequência dos alunos neste nível de ensino, pretende-se verificar se mudou o perfil socioeconômico dos alunos participantes do ENEM.

Para tanto, se pretende utilizar os dados de 2010, 2011 e 2012. As variáveis escolhidas são aquelas que definem classe social. No entendimento

deste trabalho, classe social não se resume à simples divisão entre ricos e pobres. O conceito de classe social é bastante controverso e inconcluso, portanto, cabe esclarecer que neste trabalho classe social será entendida como, a posição que se ocupa no modo de produção, as experiências de classe, a ideologia e o projeto de poder.

Por óbvio, não é possível, entre as variáveis contidas nos questionários do ENEM, identificar exatamente as categorias que definem a classe social de cada aluno, mas com as variáveis escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola e a etnia declarada pelo aluno se pretende encontrar os indicadores neste sentido.

Outras duas variáveis consideradas importantes para comparação são a idade e o sexo dos alunos. Com relação à idade, é importante observar a quantidade de alunos que ainda existe na distorção idade série. Para identificar este item, optou-se por tabelar o tempo que os alunos levaram para concluir o ensino médio e o ensino fundamental.

3.3.6. Variável idade

A tabela a seguir mostra a idade dos alunos que realizaram o ENEM entre os anos de 2010-2012.

Tabela 06 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012, relacionado a Idade do aluno

Idade	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Até 17 anos	869.235	18,8	1.123.563	20,9	1.299.162	22,4
De 17 a 20 anos	1.419.476	30,7	1.647.072	30,7	1.799.359	31,1
De 20 a 25 anos	1.054.999	22,8	1.173.105	21,9	1.212.826	20,9
De 25 a 30 anos	553.295	12,0	624.158	11,6	622.606	10,8
De 30 a 35 anos	299.963	6,5	341.273	6,4	355.019	6,1
De 35 a 40 anos	185.372	4,0	204.594	3,8	215.874	3,7
Mais de 40 anos	243.010	5,3	253.183	4,7	294.839	5,1
Não informou	744	0,0		0,0		0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100	5.791.065	100

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Como se pode perceber, a quantidade de alunos com idade até 17 e entre 17 e 20 anos está em crescimento. Entre as idades de 20 e 25 anos e 25 a 30 anos, há diminuição. As outras idades permaneceram sem grandes mudanças. Isso pode ser um indicativo de que mais pessoas em idade regular terminam o ensino médio.

3.3.7. Variável sexo

A tabela a seguir demonstra a distribuição da variável sexo entre os anos de 2010 a 2012.

Tabela 07 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado ao sexo.

Sexo	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Masculino	1.875.094	41	2.182.994	41	2.374.655	41
Feminino	2.750.941	60	3.183.954	59	3.416.410	59
Total	4.626.094	100	5.366.948	100	5.791.065	100

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Como se pode constatar na tabela acima, a porcentagem feminina proporcionalmente não apresentou mudança. Estes números podem indicar uma maior pretensão feminina de acesso ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho, embora seus salários continuem inferiores aos dos homens. Segundo dados do IBGE, divulgados na PNAD em 2012, durante o ano de 2011 elas recebiam, em média, 72,3% do salário masculino, percentual que se mantém inalterado desde 2009.

3.3.8. Renda familiar

Esta variável será apresentada em duas tabelas. A primeira demonstrando a renda familiar dos anos de 2011. E a segunda dos anos de 2010 e 2012. As variáveis do questionário do ano de 2011 são diferentes das dos anos de 2010 e 2012.

Tabela 08 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2011 relacionado a Renda Mensal Familiar

Renda Familiar (salário mínimo)	2011	
	Quantidade	%
Não tem renda	106.392	2,0
Até 1 salário	1.142.359	21,3
De 01 à 5 salários	3.531.276	65,8
De 05 à 10 salários	378.911	7,1
De 10 à 15 salários	120.885	2,3
mais de 15 salários	87.125	1,6
Não informou	0	0,0
Total	5.366.948	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

A exemplo dos dados apurados nos anos de 1998, 2005 e 2008, continuou aumentando o número de alunos que prestaram o ENEM com rendas de até três salários mínimos, possivelmente em função das políticas que possibilitam o acesso e a permanência dos alunos dessas faixas de renda no ensino superior.

Tabela 09 - Quantidade e percentual e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 e 2012, relacionado à Renda Mensal Familiar

Renda Familiar (salário mínimo)	2010		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Não tem renda	75.941	1,6	107.681	1,9
Até 1 salário	1.161.433	25,1	1.574.784	27,2
De 01 a 03 salários	2.337.299	50,5	2.940.336	50,8
De 3 a 6 salários	678.087	14,7	718.953	12,4
De 06 a 09 salários	159.638	3,5	205.819	3,6
De 09 a 12 salários	83.655	1,8	101.886	1,8
De 12 a 15 salários	37.134	0,8	43.208	0,7
Mais de 15 salários	78.429	1,7	98.398	1,7
Não informou	14.478	0,3	0	0,0
Total	4.626.094	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Na tabela acima é possível observar que a proporção dos alunos com renda de até três salários mínimos cresceu se comparado com as edições do ENEM passadas. Os números cresceram tanto em números absolutos como em porcentagens. Se somadas as porcentagens das famílias dos alunos entre os que não tem renda, com renda de até um salário mínimo e de até três salários mínimos, teremos uma porcentagem de 79,9% de alunos que realizam o ENEM. Se retomados os dados de 2005 já apresentados, pode significar que a democratização da educação segue crescendo. Todavia, a porcentagem entre os alunos com maiores rendas permanece estável.

3.3.9. Escolaridade do pai

Tabela 10 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado a Escolaridade do Pai

Escolaridade	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Ensino Fundamental (Séries iniciais)	1.498.164	32,4	1.723.712	32,12	1.773.601	30,6
Ensino Fundamental (Séries Finais)	928.220	20,1	922.377	17,19	990.524	17,1
Ensino médio Incompleto			287.454	5,36	320.441	5,5
Ensino médio	1.100.680	23,8	953.157	17,76	1.079.827	18,6
Ensino Superior Incompleto			146.142	2,72	169.866	2,9
Ensino Superior	344.864	7,5	328.281	6,12	374.574	6,5
Pós graduação			120.713	2,25	142.106	8,8
Não estudou/ Não sabe	635.970	13,7	885.112	16,49	940.226	16,2
Não informou	14.478	0,3	0	0,00	0	0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,00	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

O nível de escolaridade do pai, sofreu uma diminuição no que diz respeito àqueles que cursaram o ensino fundamental. Todavia, se comparar a escolaridade dos pais, o percentual dos que têm as séries iniciais e finais do ensino fundamental é maior que pais com maiores níveis de escolaridade. Outro dado interessante é um aumento dos alunos com pais que não estudaram ou não sabem.

3.3.10. Escolaridade da mãe

Tabela 11 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012, relacionado a Escolaridade da Mãe

Escolaridade	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Ensino Fundamental (Séries iniciais)	1.325.480	28,7	1.500.574	28,0	1.529.921	26,4
Ensino Fundamental (Séries Finais)	1.012.204	21,9	1.022.841	19,1	1.091.219	18,8
Ensino médio Incompleto	0	0,0	338.530	6,3	373.168	6,4
Ensino médio	1.289.912	27,9	1.182.802	22,0	1.328.801	22,9
Ensino Superior Incompleto	0	0,0	168.574	3,1	195.950	3,4
Ensino Superior	456.623	9,9	426.892	8,0	485.168	8,4
Pós graduação			217.677	4,1	263.568	4,6
Não estudou/ Não sabe	368.721	8,0	509.058	9,5	523.270	9,0
Não informou	14.478	0,3	0	0,0	0	0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Diferente dos pais, o número de mães com ensino médio completo é bem significativo. Todavia, ainda que tenha apresentado um decréscimo pequeno do ano de 2010 para 2012, a porcentagem de mães com ensino fundamental (séries iniciais) ainda é o que apresenta maior quantidade. Outro dado interessante é que as mulheres permanecem com maior escolaridade que os homens.

3.3.11. Origem escolar

Nas tabelas a seguir, apresenta-se a origem escolar dos alunos que prestaram ENEM, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Tabela 12 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado a Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental

Tipo de escola	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Somente em escola pública	3.534.788	76,4	4.113.152	76,6	4.366.363	75,4
Maior parte em escola pública	351.824	7,6	399.192	7,4	442.621	7,6
Somente em escola particular	537.482	11,6	635.191	11,8	736.308	12,7
Maior parte em escola particular	183.326	4,0	214.392	4,0	242.338	4,2
Escola indígena/ escola quilombola	2.409	0,1	3.326	0,1	3.435	0,1
Não frequentei a escola	1.787	0,0	1.695	0,0		0,0
Não informou	14.478	0,3		0,0		0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Tabela 13 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado a Tipo de escola que cursou o Ensino Médio

Tipo escola	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Somente em escola pública	3.688.011	79,7	4.300.311	80,1	4.659.408	80,5
Maior parte em escola pública	154.132	3,3	170.535	3,2	186.234	3,2
Somente em escola particular	609.667	13,2	716.815	13,4	827.287	14,3
Maior parte em escola particular	89.411	1,9	102.771	1,9	114.776	2,0
Escola indígena/ escola quilombola	1.825	0,0	2.397	0,0	3.360	0,1
Não frequentei a escola	68.530	1,5	74.119	1,4		0,0
Não informou	14.478	0,3		0,0		0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

O maior número de alunos que prestaram ENEM cursou o ensino público, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e este número permanece estável. Esta realidade pode significar um aumento na expectativa dos alunos de escola pública cursarem o ensino superior fazendo uso das políticas que circundam o ENEM.

3.3.12. Variável Tempo de conclusão

Os alunos que terminaram o ensino médio são maioria. Mas, a quantidade de alunos que terminaram em quatro anos é bem significativa e isto pode significar um ensino médio profissionalizante, ou ao menos um ano de reprovação. Os que concluíram o ensino médio em mais de cinco anos, mesmo que em termos de porcentagem seja um número pequeno, trata-se de um número de jovens que por diversos motivos não terminaram o ensino médio no tempo regular.

Tabela 13 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado a Deixou de estudar durante o Ensino Médio

Deixou de estudar o EM	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Não parou de estudar	3.944.270	85,3	4.609.837	85,9	4.971.549	80,5
por 01 ano	243.757	5,3	283.821	5,3	297.898	5,1
por 02 anos	116.469	2,5	133.940	2,5	145.137	2,5
por 03 anos	62.487	1,4	71.749	1,3	79.818	1,4
Por 4 anos ou mais	244.633	5,3	267.601	5,0	296.663	5,1
Não informou	14.478	0,3		0,0		0,0
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Quanto à interrupção do ensino médio por um ano ou mais, se somados os percentuais contam 14,1%; em números absolutos, se feito o mesmo cálculo, são 819.516 vidas que precisaram ser postas em estado de espera. Isto, para além de um número, trata-se do direito à educação lesado.

3.3.13. Variável etnia declarada pelo do estudante

Tabela 14 - Quantidade e percentual de alunos que fizeram o ENEM de 2010 - 2012 relacionado a Cor/raça do estudante

Cor/raça	2010		2011		2012	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Branco	1.984.880	42,9	2.233.960	41,6	2.421.372	41,8
Pardo	1.800.558	38,9	2.180.613	40,6	2.400.279	41,4
Preta	542.211	11,7	657.479	12,3	694.121	12,0
Indígena	30.726	0,7	34.253	0,6	35.756	0,6
Amarelo	98.959	2,1	123.058	2,3	132.320	2,3
Não informou	168.760	3,6	137.585	2,6	107.217	1,9
Total	4.626.094	100,0	5.366.948	100,0	5.791.065	100,0

Fonte: INEP/Microdados do ENEM

Em síntese, pode-se afirmar que, a educação superior tem sido democratizada, ainda que com limites de segregação, qualidade e outros condicionantes. O acesso cresceu e atingiu parcelas da população historicamente excluídas.

É Superior

Tiago Dalguete

É superior/Não é fácil ser doutor e filho de trabalhador/Eu ouvi desde pequeno que a vida é sem colher de chá, que é preciso ter coragem, pra vencer tem que estudar/papai ralou o dia inteiro/já foi garçon/ já foi pedreiro motorista carpinteiro e o que vier vai encarar/o seu suor é meu conselheiro anda comigo o dia inteiro se não virar engenheiro se eu não virar nada nunca vai mudar./É superior não é fácil ser doutor e filho de trabalhador/Eu quero entrar na faculdade/ mas a infelicidade é que só com o ensino médio não consigo chegar lá/ não tenho grana e o cursinho dos bacanas tiraria lá de casa o almoço ou o jantar. Na faculdade que é sem mensalidade só tem prioridade se for filho de doutor/ mas mesmo entrando pela porta lá dos fundos não desisto enfrento o mundo/ quero ser superior.

4. SEGREGAÇÃO ACADÊMICA: A OUTRA FACE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA

Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre o acesso ao ensino superior e demonstrar em que medida está sendo democratizado. Para tanto, irá se apresentar a organização do ensino superior no Brasil e na França. Ao buscar a compreensão desta democratização no Brasil, o caso da França será tomado como indicativo e uma das referências para pensar e analisar o caso brasileiro.

No primeiro momento, pretende-se contextualizar a estrutura do ensino superior nos dois países, bem como seus processos de democratização. Esclarecer a segregação acadêmica na França se apresentou como importante, pois o Brasil apresenta alguns indícios desta segregação. Para confirmar tais indícios, optou-se por apresentar o perfil socioeconômico dos alunos que responderam aos questionários socioeconômicos do ENADE do primeiro e do segundo ciclo. As variáveis escolhidas para traçar este perfil são: renda familiar, escolaridade dos pais, etnia dos alunos, trabalho do aluno e origem escolar, além de apresentar quais cursos permanecem elitizados e quais foram democratizados dentro das universidades.

Na última parte deste capítulo, optou-se pela comparação da unidade que se apresentou como essencial: as bolsas de estudos nos dois países. Tal opção se deu porque se trata da condição de sobrevivência, acesso e ou permanência no ensino superior.

4.1. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil é dividido por categoria administrativa, ou seja, é composto por instituições públicas e privadas; por organização acadêmica, sendo elas universidades, centros universitários, faculdades e faculdades

integradas, institutos e escolas superiores e centro de educação tecnológica e nas modalidades presencial e a distância.

De acordo com a Constituição Federal e a LDB 9.394/96, as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Elas devem possuir:

I. Produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto das necessidades de nível regional e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A universidade tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional (BRASIL, 1996).

Os centros universitários são instituições multicurriculares que oferecem educação de excelência e têm autonomia em seus cursos e programas de educação superior. Eles têm autonomia semelhante à das universidades, no sentido de estar dispensados de solicitar autorização para abertura de novos cursos. Os centros universitários deverão comprovar elevada qualidade no ensino, o que inclui infraestrutura adequada, titulação acadêmica do corpo docente ou relevante experiência profissional na respectiva área. Deverão comprovar, também, a inserção de práticas de pesquisa na própria atividade didática.

As faculdades integradas e faculdades são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. São instituições de um só plano de estudos diretamente sob o controle de uma administração central. Já os institutos de educação superior são instituições voltadas para a formação de professores. As faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas superiores e institutos superiores não gozam de autonomia e devem solicitar autorização ao poder público – ao Ministério de Educação – para a abertura de um a um de seus novos cursos.

Os centros de educação tecnológica são instituições que oferecem educação em nível básico, técnico ou tecnológico e de capacitação pedagógica para professores e especialistas.

O acesso ao ensino superior trata-se de um referendo à meritocracia, pois, segundo a Constituição Federal, no Art. 208, inciso V, todos podem ter “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

A LDB 9.394/96 aponta para outras formas de seleção para acesso ao ensino superior, até então só permitido pelo exame vestibular. De acordo com a legislação, no art. 44, inciso II – são cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

O termo “processo seletivo” abre possibilidade de o vestibular não ser a única forma de seleção. Mesmo após a Portaria Normativa do MEC nº 40/2007, republicada em 29/12/2010, no § 3º do art. 32 ter retomado o termo “vestibular”, este não é mais a única forma de seleção, mantendo assim a possibilidade legal de o ENEM estabelecer-se cada vez mais como mecanismo de acesso ao ensino superior. Conforme já exposto, na França esse acesso se dá pelo baccalauréat e a organização do ensino superior é diferente do Brasil.

4.2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FRANÇA

De acordo com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 43% da população francesa tem ensino superior. Naquele país, existem, como no Brasil, instituições públicas e privadas e quatro divisões no ensino superior, constituído por: técnico superior [STS] e classes preparatórias para as Grande Écoles [CPGEs], faculdades, escolas e institutos especializados. As universidades oferecem curso de licenciatura-mestrado e doutorado (LMD) – organização comum da Europa. A duração da licenciatura é de três anos, os cursos do mestrado dois anos, onde o aluno pode cursar mestrado profissional ou de pesquisa e o doutorado.

Os currículos das licenciaturas são de três anos de estudos universitários. Os cursos de mestrado (dois anos) e o doutorado (três anos), onde a pesquisa orientada resulta em uma tese doutoral.

O acesso ao ensino superior no Brasil e na França, como já visto no capítulo anterior, se dá pelo exame baccalauréat e no Brasil pelo ENEM e/ou pelo vestibular. O baccalauréat atesta a conclusão do Lycée e, uma vez o aluno tendo sido aprovado neste exame, poderá cursar o ensino superior, além do acesso às universidades ou classes preparatórias para Grande École. O baccalauréat, quando profissional ou tecnológico, garante o acesso às modalidades do mesmo nome.

Dos 569.356 alunos que obtiveram sucesso no baccalauréat, 76,6% fizeram matrícula no ensino superior, como pode ser constatado a seguir.

Tabela 15 - Matrículas no ensino superior na França Metropolitana + DOM - Em Percentual						
	Ano	2000	2005	2009	2010 (1)	2011
Baccalauréat geral	Univrsidade IUT	61,8	61,3	63,8	52,9	52,1
	IUT	11,2	10,4	10,8	10,7	10,7
	CPGE	12,6	13,3	13,3	13,7	13,2
	STS	9,0	7,7	8,9	8,9	8,7
	Outras formações	9,1	11,1	12,2	14,1	14,1
Baccalauréat científico	Universidade IUT	57,1	57,7	50,9	50,3	49,5
	IUT	14,6	13,2	12,7	12,5	12,5
	CPGE	19,1	20,0	19,5	19,3	19,3
	STS	7,0	5,9	6,7	6,8	6,7
	Outras formações	10,1	11,4	12,5	14,4	14,6
Baccalauréat technologique	Universidade IUT	19,1	18,1	17,9	17,9	17,9
	IUT	9,1	10,4	10,1	9,9	9,6
	CPGE	1,0	1,1	1,4	1,5	1,5
	STS	44,5	44,0	44,0	42,7	42,0
	Outras formações	3,9	5,0	5,6	5,9	5,9
todos os baccalauréat	Universidade IUT	39,2	39,1	34,6	33,8	32,2
	IUT	8,7	8,7	8,4	8,3	7,7
	CPGE	6,9	7,4	7,5	7,3	6,9
	STS	19,6	19,3	19,4	19,5	19,1
	Outras formações	6,0	7,5	8,0	9,1	8,7

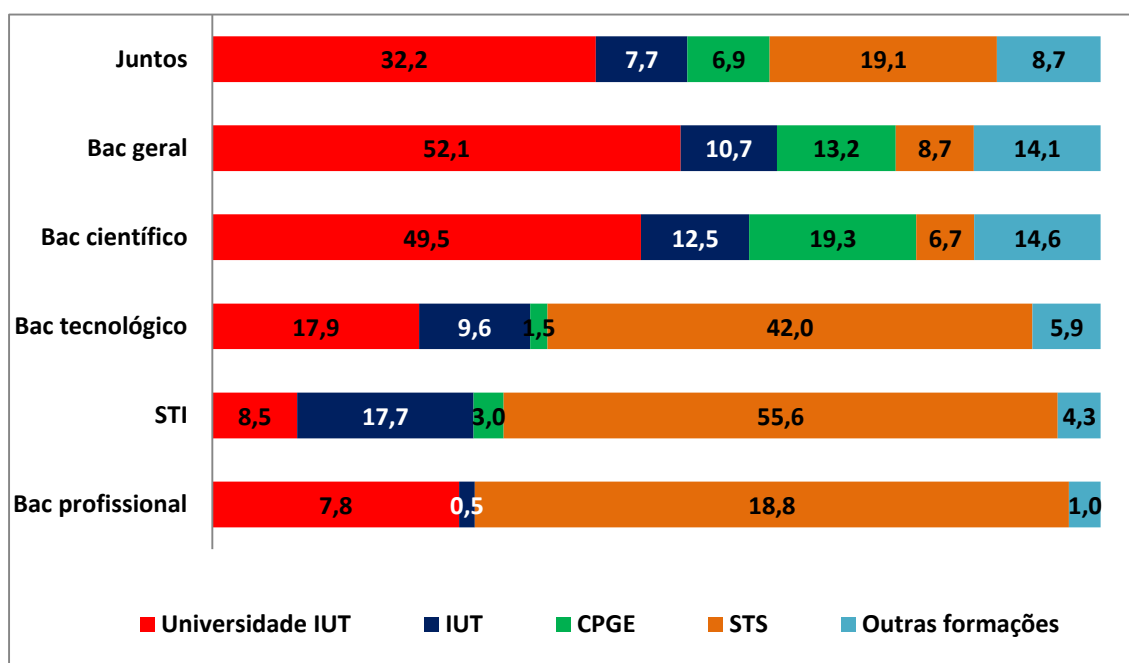
Fonte: Insee-dados de 2010.

Comparando com 2010, houve uma baixa de 3,4 pontos nas matrículas. Existiu um aumento do número de alunos com o título do baccalauréat profissional. Estes alunos são os que menos buscam o ensino superior, o que explica a diminuição da taxa de matrícula. A quase totalidade dos alunos do baccalauréat geral ascende diretamente ao ensino superior, o que não acontece com os alunos portadores de um baccalauréat tecnológico, em que sua taxa de acesso foi de 77% em 2011.

Os números de alunos portadores de um baccalauréat profissional cresceram por 10 anos e depois estabilizaram. As taxas levam em conta os estudos de formação e de profissionalização do ensino superior no estrangeiro. A universidade ainda acolhe prioritariamente os portadores de um baccalauréat geral, mas atrai menos atualmente do que há 10 anos.

Em 2011, 19% dos portadores de um bac geral optaram pelas fileiras profissionais curtas. Pode-se perceber ainda que as categorias das classes preparatórias para a Grande École e outras formações, que incluem cursos superiores de engenharia, permanecem em menor número, como podemos constatar nos dados abaixo relacionados:

Gráfico 1 – Taxa de inscrição imediata dos bacharéis 2011 no ensino superior (em %)*



FONTE: MESR DGESIP/Systemas de informação de escolaridade

*A taxa de inscrição ultrapassa 100% em função das inscrições duplas.

Esta diferença de acesso entre as classes preparatórias para as Grandes Écoles e outras formações, bem como o grande número de alunos que optam pelo baccalauréat profissional, aponta para uma segregação acadêmica.

4.3. A SEGREGAÇÃO ACADÊMICA

“A segregação acadêmica é uma terminologia utilizada pela OCDE para designar a segregação dos alunos segundo seu nível de competências escolares. Esta segregação se realiza de quatro formas diferentes” (MERLE, 2009, p. 13).

Existem quatro tipos diferentes de segregação em diferentes países. A primeira é a institucionalização baseada nos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, como na escola pró-elementar na Alemanha, quando os alunos são classificados segundo suas capacidades.

Uma segunda forma de segregação é por estabelecimento. Este tipo é medido pelo nível de aprendizagem dos alunos segundo a escola. A terceira forma é resultado de organizar as classes e a existência de opções e de seções reservadas aos melhores alunos, e a última forma de segregação é a que distingue os setores públicos e privados.

Ao fundo desta segregação o que existe são as oportunidades e experiências sociais às quais os alunos têm acesso. No entanto, existe um aparato social que legitima esta desigualdade pela via meritocrática e, embora não exclusivamente, é um condicionante importante, que por sua vez tem entre suas justificativas a ideologia do “dom” e do esforço individual.

A ideologia dos dons é uma expressão genérica, ela remete à ideia de qualidades individuais intrínsecas e recorre a um apanhado de discursos, relativos a diferenças individuais de dons, capacidades, gostos e talentos. Ela se opõe à ideia concorrente de educar os indivíduos por esperar que existam as condições favoráveis de aprendizagem²⁷ (MERLE, 2009, p. 36).

²⁷ L'idéologie des dons est une expression générique. Elle renvoie à l'idée de qualités individuelles intrinsèques et recouvre un ensemble de discours, relatifs aux différences individuelles de dons, capacités, goûts, talents... Elle s'oppose à l'idée concurrente de éducabilité des individus: chacun

Uma das formas para sedimentar o mérito e o “dom” na sociedade são os concursos. Para Barbosa (1996, p. 4), são paradigmáticos na legitimação da meritocracia. Desta forma, os concursos, sejam baccalauréat, vestibulares ou ENEM, nas representações sociais significam a sobreposição do mérito sobre a democracia, ou seja, neles a meritocracia se sobrepõe à democracia. Isso, para o objeto deste trabalho, significa que, a justificativa para a suposta “incapacidade”, dos alunos é atestada pela seleção que exclui ou feita pela inclusão que segrega.

Tabela 16 a - Diploma segundo acategoria social em percentual - População ativo. Não inseridos, desempregados e o que nunca trabalharam - ano de 2010

Profissionais	Diploma Superior baccalauréat= 2	Baccalureat + 2	Baccalauréat ou brevet profissional ou outro diploma deste nível
Agriculores	3,7	11,4	20,3
Artesão, comerciante ou chefes de empresa	10,1	11,2	19,9
Quadros profissionais, intelectuais superiores	62,1	15,1	12,9
Profissionais intermediários	20,5	30,6	22,4
Empregados	5,8	10,3	23,4
Trabalhadores	1,3	3,2	13,5
Total	17,4	14,2	19,0

Fonte: Insee-dados de 2010.

Se o acesso à universidade foi, ao longo da sua existência, garantido a uma minoria, atualmente pode-se afirmar que existe uma democratização do acesso. Todavia, junto com a democratização se desenha uma espécie de hierarquia entre os cursos. Esta hierarquia mantém os cursos como medicina, direito e grande école reservados às minorias, logo, continuam sendo cursos historicamente vinculados a uma espécie de “*status*”, seja pela concorrência,

peut apprend, pour autant que soient réunies les conditions favorables à l'apprendissage (MERLE, 2009, p. 36).

pelos horários, pela formação escolar e não escolar, além de outras formas de seleção e autoseleção. Esta afirmação pode ser feita ao observar-se a relação entre diploma e classe social.

Tabela 16 b - Diploma segundo a categoria social em percentual - População ativo. Não inseridos, desempregados e o que nunca trabalharam - ano de 2010

Profissionais	Certificado de Aptidão profissional ou Brevet Etudes Professionnelles ou outro diploma deste nível	Brevet du Collège	Nenhum diploma ou Certificado Estudos Profissional
Agricultores	39,0	6,8	18,8
Artesão, comerciante ou chefes de empresa	34,8	8,4	15,5
Quadros profissionais, intelectuais superiores	5,1	2,8	2,0
Profissionais intermediários	15,9	5,3	5,4
Empregados	29,7	10,8	20,0
Trabalhadores	40,1	8,7	33,2
Total	25,2	7,6	16,6

Fonte: Insee-dados de 2010.

Lendo a tabela acima, percebe-se que quanto melhor a posição social, maior o nível do diploma. Nesta direção, o mérito se interpõe como seletor em todos os níveis de escolarização. Esta realidade não é exclusividade do Brasil ou da França. Ainda que apresentem diferenças, o que existe para além da meritocracia são desigualdades de gênero, classe social e etnia.

A meritocracia escolar, no que se refere aos elementos necessários ao seu sucesso e as suas formas de seleção, está muitas vezes assentada na ideologia do “dom”, aqui entendida como autoseleção. Estes critérios seletivos, estão além das competências que se pode adquirir na escola. Depende de um “saber fazer” que se adquire muito mais fora da escola do que dentro dela.

Ao observar a tabela entre 2000 e 2011, percebe-se uma queda em todos os tipos de baccalauréat, com exceção do baccalauréat profissional, que é o único que tem um pequeno aumento. Os cursos Superiores de Ciência e

Tecnologias e as Classes preparatórias para as grande écoles tiveram poucas alterações.

As instituições que ofertam os cursos superiores, sobretudo os historicamente mais frequentados pela elite daquele país, como as classes preparatórias para as grande école, medicina e as escolas de engenharia, realizam sua seleção pela nota obtida no baccalauréat, por provas orais e escritas e a vida escolar pregressa.

Os cursos de curta duração no país tornam-se cada vez mais populares. Possivelmente porque os jovens oriundos dos meios menos privilegiados têm tendência a realizar o baccalauréat tecnológico ou profissional, ou seja, as desigualdades interferem na diferenciação dos tipos de estudos e especialidades. O desenvolvimento do ensino no resultado secundário de uma política explicitamente proclamada no início de 1980: “80% de uma geração ao baccalauréat”. Resultou em menor reprovação do ensino primário e na eliminação do início da orientação profissional, que até meados da década de 1980 levou os alunos mais fracos, mas também os oriundos dos meios populares, a serem encaminhados para o ensino profissionalizante, onde, por sua vez, concluíam sua escolarização no ensino secundário entre 14-15 anos de idade.

Da perspectiva do acesso existiu uma melhora no nível acadêmico dos alunos e também mais alunos obtiveram o título em todos os tipos de baccalauréat entre 1985 e 1995. Entretanto, observou-se que a taxa do baccalauréat geral sofre uma diminuição, enquanto que as taxas dos baccalauréat tecnológico e profissional também estagnaram.

A abertura quantitativa não foi condição para atenuar as desigualdades. Todavia, não é possível negar a democratização do baccalauréat, ainda que seja uma democratização equitativa, ou seja, que democratiza o acesso. O ensino fundamental está democratizado, logo, em tese, todos os alunos podem chegar ao Lycée e, por consequência, ao ensino superior. Esta democratização do Lycée é uma democratização uniforme. Garante o curso, mas não mexe no interior de cada modalidade e finalmente segrega no ensino superior.

Dito de outra forma, são os alunos dos meios populares que saem com um baccalauréat profissional. Levando em conta esta articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, a oferta nos cursos destinados à elite permanece quase inalterada.

4.4. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para a Unesco, a educação superior é um bem público. Todavia, ela segue em marcha para a privatização, como se pode constatar na tabela a seguir.

Tabela 17 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil 2001 - 2012

Ano	Instituições							
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		Ifs e Cefets
		Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40

Fonte: MEC/INEP

Apesar de o maior número de alunos encontrar-se matriculado no ensino superior privado em modalidades curtas e/ou a distância, o maior acesso ao curso superior é um fato. Chama-se atenção de que, no que se refere as matrículas em universidade, o número é maior nas universidades públicas.

De acordo com dados do INEP, divulgados no *site* da instituição, o ensino superior de fato está se democratizando. Em 2001, as matrículas no ensino superior eram no total 3,5 milhões e em 2012 passaram para sete milhões. Nos períodos de 2011 e 2012, as matrículas cresceram 4,4%, sendo 7% na rede pública e 3,5% na rede privada. As IES privadas têm uma participação de 73% do total de matrículas da graduação.

De 2001 a 2011 a rede pública cresceu 74%, superando o número de 1,08 milhão de matrículas. Entre 2010 e 2011, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distancia, que já totalizam 15% do total das matrículas da graduação. Embora as vagas em universidades tenha apresentado crescimento significativo nas universidades públicas.

Existe nesta democratização, assim como na França, uma visível hierarquização dos cursos, tanto por dependência administrativa, como já visto, como por tipo de curso. Os cursos de bacharelado têm 67,1% nas matrículas; já os cursos de licenciatura, 19,5%, e os tecnológicos, 13,5%.

4.4.1. O perfil socioeconômico dos alunos do ensino superior no Brasil

Para esboçar o perfil socioeconômico dos alunos do ensino superior brasileiro, utilizar-se-á dados dos questionários socioeconômicos do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Antes de apresentar os dados objetivamente, optou-se por apresentar o contexto deste exame, bem como algumas de suas especificidades, para que se possa compreender melhor os dados trabalhados.

A Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O objetivo da lei é assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Suas finalidades, segundo o texto legal, são:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento

permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Consultado em 23 nov. 2014).

Assim, o ENADE é parte do sistema de avaliação. Segundo a lei,

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Consultado em: 23 nov. 2014).

A periodicidade de sua aplicação é trienal e a cada ano avalia-se um grupo de cursos. Nos anos de 2004 e 2007, o grupo foi composto prioritariamente pelos cursos das áreas de ciências agrárias e saúde, nos anos de 2005 e 2008 pelas áreas de licenciatura e engenharia e em 2006 e 2009 pelas áreas de ciências sociais aplicadas e jurídicas. Ou seja, os anos de 2004, 2005 e 2006 compõem o primeiro ciclo do ENADE, e os anos de 2007, 2008 e 2009 compõem o segundo ciclo do ENADE. Entre o primeiro e o segundo ciclos houve acréscimos de alguns cursos em função da inclusão dos cursos superiores de tecnologias. Sobre a obrigatoriedade da participação, a lei diz:

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento. (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Consultado em 23 nov. 2014).

Outro dado importante para que se possa compreender a distribuição dos cursos de graduação e alguns dados aqui apresentados diz respeito às engenharias. Estes cursos têm atualmente muitas especializações. De acordo com a Portaria INEP nº 146, de 4 de setembro de 2008, publicada no *Diário*

Oficial de 5 de setembro de 2008, Seção 1, p. 32, a área de engenharia se divide em oito grupos sendo eles assim distribuídos:

I – Engenharia - Grupo I: Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura, Engenharia de Recursos Hídricos Engenharia Sanitária;

II – Engenharia - Grupo II: Engenharia da Computação, Engenharia de Comunicações, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Redes de Comunicação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Mecatrônica;

III - Engenharia - Grupo III: Engenharia Aeroespacial, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Automotiva, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Mecânica e Engenharia Naval;

IV – Engenharia - Grupo IV: Engenharia Bioquímica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Biotecnologia, Engenharia Industrial Química, Engenharia Química e Engenharia Têxtil;

V – Engenharia - Grupo V: Engenharia de Materiais e suas ênfases e/ou habilitações, Engenharia Física, Engenharia Metalúrgica e Engenharia de Fundição;

VI - Engenharia - Grupo VI: Engenharia de Produção e suas ênfases;

VII - Engenharia - Grupo VII: Engenharia, Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas, Engenharia de Petróleo e Engenharia Industrial Madeireira;

VIII - Engenharia - Grupo VIII: Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca.

(Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Consultado em 23 nov. 2014).

Em pesquisa sobre o ensino superior, Ristoff (2013a), constatou que com a democratização do ensino superior o perfil dos alunos do ensino superior está mudando. Tanto pelos dados do IBGE como do INEP²⁸, pode-se concluir que a democratização do ensino superior é um fato.

Ao analisar as variáveis renda mensal, escolaridade dos pais, cor do estudante, origem escolar e situação de trabalho dos alunos do ensino superior, é possível ter ideia do perfil do estudante da graduação brasileiro, que será apresentado a seguir.

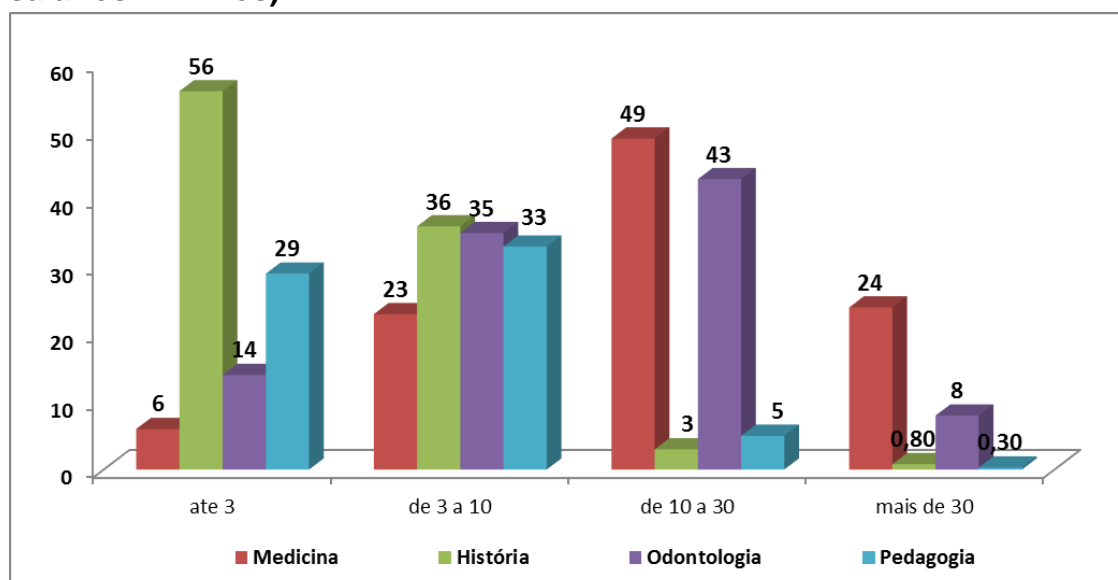
²⁸ Não foi possível encontrar diretamente no INEP alguns dados do ENADE aqui apresentados. Por isso, alguns dados têm como fonte textos acadêmicos já publicados e aqui devidamente referenciados.

4.4.2. Renda familiar

Um dos efeitos da ampliação do acesso ao ensino superior por alunos antes excluídos é uma transferência, um deslocamento da desigualdade. Se outrora a seleção dos alunos se dava pelo acesso, atualmente ela se dá não só por este, mas também pela hierarquização entre os cursos.

Existem hoje nas universidades mais alunos com renda até três salários mínimos. A quantidade de alunos com esta renda mensal aumentou 11% entre 2004 e 2009. Entretanto, este acesso não se deu da mesma forma para todos os cursos. A título de ilustração, no gráfico a seguir é possível ter ideia de alguns cursos das graduações onde estão os alunos com maiores e menores rendas.

Gráfico 2 – Faixa de renda em cursos de graduação selecionados (% sobre salários mínimos)



Fonte: MEC/INEP

Os alunos com menor renda são minoria entre os que frequentam cursos tradicionalmente destinados aos filhos da elite. Ao que se percebe nas informações acima, os cursos mais popularizados, no que se refere à variável renda, são os cursos de pedagogia e história.

4.4.3. Origem escolar dos alunos

Sobre a variável origem escolar dos alunos, constata-se que os alunos que estudaram em escolas públicas também, em sua maioria, cursam a graduação em cursos de menor prestígio social. Houve também um aumento dos alunos em todos os cursos que são mais frequentados pelos alunos oriundos das escolas públicas.

Tabela 18 - Percentual de cursos com maior índice de estudantes do Ensino Médio Público (1º e 2º Ciclo do ENADE)

Cursos	Todo em escola pública 1º Ciclo	Todo em escola pública 2º Ciclo
Pedagogia	71	77
Matemática	72	77
Letras	69	73
Geografia	67	72
Secretariado Executivo	69	71
Ciências Contábeis	67	71

Fonte: MEC/INEP

4.4.4. Trabalho do aluno

Na variável que indica os cursos onde existe o maior número de alunos que trabalham, deve-se considerar que nem todos os alunos que somam os 56% dos estudantes trabalham por necessidade de sobrevivência: uma parte deles, possivelmente, não o faz por necessidade financeira e sim por oportunidades de trabalho e experiência profissional.

Nas tabelas apresentadas a seguir, pode-se perceber os cursos onde existe o maior número de estudantes que trabalham e os que não trabalham.

Tabela 19 - Percentual de estudantes que não trabalham por curso de graduação (2º Ciclo ENADE)

Cursos	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família
Biomedicina	64
Enfermagem	49
Engenharia (Grupo IV)	55
Engenharia (Grupo VIII)	68
Farmácia	54
Fisioterapia	67
Medicina	92
Medicina Veterinária	80
Nutrição	64
Odontologia	85
Terapia Ocupacional	74
Zootecnia	80

Fonte: MEC/INEP

Tabela 20 - Percentual de cursos com maior índice de estudantes trabalhadores (2º Ciclo do ENADE)

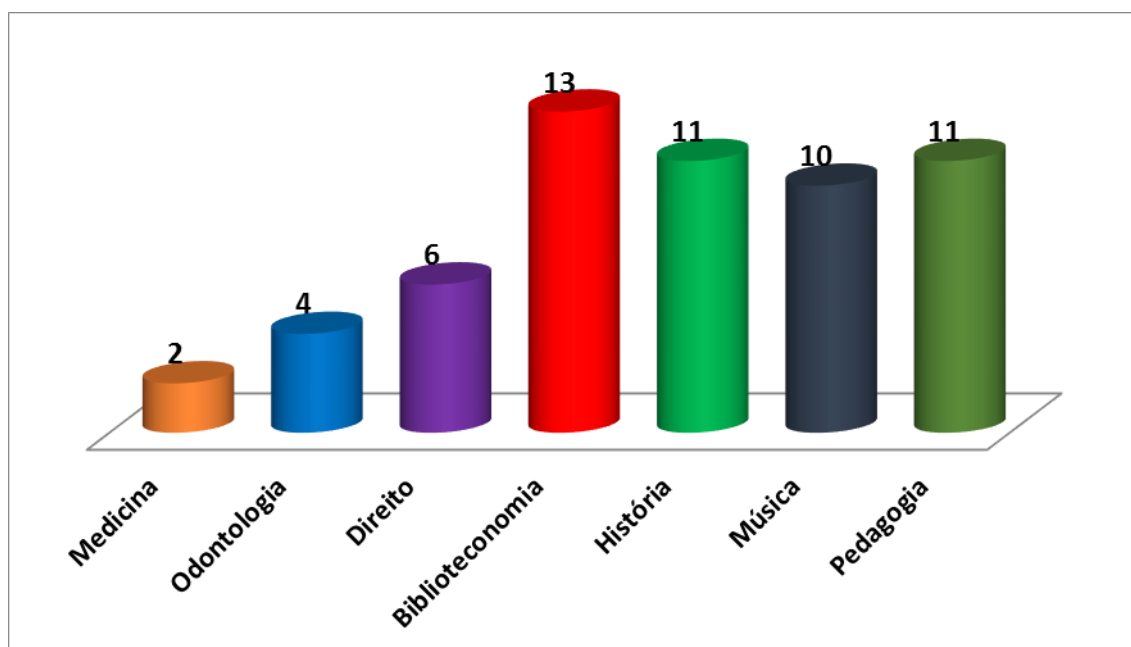
Cursos	Alunos trabalhadores
Administração	82
Ciências Contábeis	86
Computação e Informática	76
Educação Física	72
Engenharia (Grupo II)	70
Engenharia (Grupo VI)	71
Geografia	74
História	73
Letras	74
Música	77
Matemática	77
Pedagogia	79
Secretariado Executivo	79

Fonte: MEC/INEP

4.4.5. Etnia dos alunos

No primeiro ciclo do ENADE, a população preta²⁹ de participantes era de 5%. No segundo ciclo, aumenta para 6%. Segundo a amostra de domicílios PNAD/IBGE de 2012, estas porcentagens se comparadas com a população brasileira é de 8%. Entre a população brasileira 43% se declaram pardos, já no ensino superior esta porcentagem é de 22% no primeiro ciclo do ENADE e de 24% no segundo ciclo. No gráfico a seguir pode-se observar a quantidade de alunos pretos nos cursos selecionados.

Gráfico 03 - Percentual de pretos em cursos selecionados-ENADE 2009



Fonte: MEC/INEP

Por outro lado, a população branca continua sendo maioria, principalmente nos cursos mais elitizados, demonstrando mais uma vez a hierarquia da democratização.

²⁹ A terminologia é utilizada como o IBGE.

Tabela 21 - Cursos com menores índices de brancos da graduação brasileira (1º e 2º Ciclo do ENADE)

Cursos	Brancos 1º Ciclo	Brancos 2º Ciclo	Diferença
Arquivologia	51	53	2
Biblioteconomia	54	50	-4
Ciências Sociais	56	55	-1
Filosofia	64	60	-4
Física	62	56	-6
Geografia	56	53	-3
História	57	54	-3
Letras	60	58	-2
Música	66	57	-9
Matemática	62	58	-4
Pedagogia	59	57	-2
Secretariado Executivo	62	59	-3
Serviço Social	59	55	-4

Fonte: MEC/INEP

4.4.6. Perfil sócio econômico dos estudantes que prestaram Enade em 2009.

De acordo com os dados do segundo ciclo do Enade, percebeu-se que

Um fenômeno de extrema relevância é o de que em alguns dos cursos analisados verifica-se que um alto percentual de estudantes passou a ser a primeira geração universitária da família. Este é um indicador extremamente importante na análise da chamada mobilidade social ascendente, bem como na redução da desigualdade social baseada nos anos de escolaridade (RISTOFF, 2013b, p.4)

Na tabela a seguir pode-se observar e comparar as variáveis escolaridade do pai, estudantes que trabalham, faixa de renda, origem escolar e etnia, e permite perceber como se desenha a democratização do ensino superior brasileiro.

Tabela 22 - Escolaridade do pai e perfil socioeconômico do estudante do ENADE (2009).

Cursos	Pai com ensino superior	Estudantes que não trabalham	Faixa de renda mais alta	Branco no curso	Origem do ensino médio privado
Arquitetura e Urbanismo	45	45	42	77	58
Biblioteconomia	12	31	8	50	22
Ciências Contábeis	11	14	9	61	17
Comunicação Social	35	36	24	70	48
Design	43	46	28	75	55
Engenharia (Grupo IV)	35	55	30	74	52
Engenharia (Grupo V)	36	45	31	75	54
Geografia	8	26	6	53	16
História	12	27	8	54	20
Letras	10	26	6	58	16
Matemática	8	23	5	58	14
Medicina	67	92	70	76	81
Medicina veterinária	42	80	42	78	54
Odontologia	45	85	50	74	60
Pedagogia	7	21	5	57	12
Serviço Social	9	33	8	55	18

Fonte: MEC/INEP

Após observar os dados dos alunos do ensino superior, pode-se concluir que os grupos historicamente excluídos deste nível de ensino, têm conseguido ascender ao ensino superior. Todavia, ainda existem avanços necessários e possíveis no sentido do acesso. Até o momento, o que se observa é desenho de uma hierarquização entre os cursos de graduação, pois os alunos que historicamente foram excluídos da graduação agora ficam segregados aos cursos de menor prestígio social. Esta afirmação se sustenta na medida em que

Há uma forte correlação entre os indicadores socioeconômicos. Entre os estudantes de Medicina, por exemplo, 67% têm pai com instrução superior, a maioria (70%) vem de família das duas faixas de renda mais elevadas (mais de dez e mais de trinta salários mínimos), frequenta um dos cursos com o mais alto percentual de brancos (76%), origina-se de escola de ensino médio privado em 81% dos casos e apenas 8%

trabalham. Já no outro extremo, somente 7% dos estudantes de Pedagogia têm pai com escolaridade superior, 79% também são trabalhadores;

95% deles não têm pais com alto rendimento; seu curso tem percentuais de brancos muito próximos ao da população (57%) e a origem escolar de 88% deles é o ensino médio público (RISTOFF, 2013a, p. 20).

Dito de outra forma, trata-se de uma democratização limitada, que promove uma espécie de *apartheid*, no ensino superior. A democratização é importante, mas até o momento parece-nos promover um deslocamento das desigualdes educacionais.

Embora o sistema meritocrático seja um fato e possibilite acesso ao ensino superior para quem antes era impossível, pode-se concluir que existem também condicionantes que favorecem os alunos mais bem posicionados socialmente. Com os dados apresentados, acima é possível constatar que o privilégio é parte essencial do mérito.

Tanto em relação à expansão quantitativa, sob o falso argumento do “mérito” (conceito construído sob forte hegemonia ideológica sobre o papel da universidade), alegando que o aumento do número de alunos necessariamente provocará uma “queda da qualidade”, quanto em relação à (urgente e necessária) reestruturação pedagógica dos cursos universitários e da formação universitária lato sensu. Essas universidades ainda mantêm a “departamentalização” do conhecimento, isolado e fragmentado em cursos fechados em si mesmos, sem uma formação humanista e universal (como o próprio adjetivo universitário indica) que seja comum a todos os estudantes (RISTOFF, 2013b, p. 8).

A compreensão do mérito, posta tanto no senso comum como para muitos nos meios acadêmicos, tem como pressuposto o fato de que as políticas afirmativas de acesso, sobretudo nas Universidades públicas, ameaçariam a qualidade dos cursos.

Todavia, não foram encontrados dados de que os alunos que obtiveram condição de acesso pelas cotas tenham desempenho negativo se dadas as mesmas condições de acesso e permanência. Atribuir a qualidade do ensino universitário ao mérito ou demérito dos alunos é travestir o privilégio de mérito, posto que este quadro significaria que o direito destes alunos a uma educação de qualidade foi lesado ao longo da sua vida estudantil, logo, o apregoado baixo desempenho dos alunos é um efeito do direito lesado e não a causa em si.

Ao considerar o exposto até o momento, é correto afirmar que os alunos que chegam à universidade vindos de uma vida sem acesso aos mesmos bens culturais e sociais que a elite, encontrem dificuldades para finalizar o ensino superior com a qualidade necessária. Por isso, existe a urgência em garantir as condições e programas que amenizem esta desigualdade. Todavia, esta necessidade não pode ser vinculada, atribuída ou confundida com a simples capacidade individual.

Após o ingresso dos alunos cotistas nas universidades, pela lei n. 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas, parece que são imprescindíveis políticas e acompanhamento destes alunos para que tenham as condições de concluir seus estudos com qualidade, uma vez que a lei, ainda que favoreça o acesso e seja imprescindível a sua existência, não significa o fim das desigualdades educacionais, pois

Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. Mas o mesmo se aplica necessariamente à abolição da desigualdade sexual ou racial? Em princípio, as desigualdades sexual e racial (...), não são incompatíveis com o capitalismo. Em compensação, o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo. Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe (WOOD, 2003, p. 221).

Esta reflexão ganha força se considerarmos que os jovens que chegam a ter oportunidade de acesso ao ensino superior vêm de uma parte da população já previamente selecionada por meio de mecanismos socioeconômicos e educacionais. Todavia, entende-se como positiva e necessária a política de cotas e outras que democratizem a educação em todos os níveis, pois, ainda que sejam insuficientes, são imprescindíveis.

Na prática, isso pode ser entendido a partir do fato de que apenas 44% dos estudantes brasileiros que ingressam no ensino superior se diplomam em quatro anos e, assim, o acompanhamento para o sucesso e a permanência dos alunos no ensino superior é necessário.

Após os estudos realizados sobre a democratização do acesso ao ensino superior nos países estudados, pode-se afirmar que a comparação é bastante difícil de ser feita. Todavia, o caso francês, pode dar elementos para se pensar a realidade brasileira. Além dos princípios até agora apresentados, a política de bolsas nos dois países merece uma análise mais detida, já que se trata das condições objetivas de permanência e sobrevivência dos estudantes nos dois países.

4.5. BOLSAS NA FRANÇA

Na França, os alunos matriculados no ensino superior podem receber bolsas de estudo para que tenham condições de cursar este nível de ensino. Estas bolsas podem ser de distribuídas por critérios sociais e ou meritocráticos.

De acordo com a circular n.º 2014-0010, de 07/02/2014, do Ministério da Educação da França, têm direito a concorrer às bolsas, aqueles alunos que estiverem matriculados em formação básica na França ou em Estado Membro do Conselho Europeu nas instituições de ensino superior pública ou privada. O aluno deve cursar o ensino superior sob a jurisdição do Ministério do Ensino Superior. Os critérios para candidatar-se e receber a bolsa social são idade, condições de graduação e nacionalidade.

O candidato não deve ter mais de 28 anos na ocasião da primeira inscrição. Para continuar recebendo a bolsa, os estudos não devem ser interrompidos. O limite de idade pode ser prorrogado nos casos de serviço cívico, voluntariado nas forças armadas ou voluntariado internacional. Este limite de idade também é flexível para os alunos com necessidades especiais.

O critério sobre a condição de graduação diz respeito a possuir um diploma do baccalauréat francês ou equivalente. Esta condição é exigida somente para a concessão de uma bolsa de estudos no primeiro ano de graduação.

Sobre a nacionalidade, o aluno deve ter nacionalidade francesa ou de outro país membro da União Europeia ou ainda da Confederação Suíça.

Estudantes estrangeiros podem candidatar-se ao recebimento de bolsas, desde que refugiados ou portadores de autorização para residência definitiva ou temporária no país.

Não podem concorrer às bolsas:

- Os estudantes que são funcionários estagiários e/ou permanente das funções públicas do Estado, seja em território nacional, em hospitais ou em operação no exterior, mesmo que se encontre em licença sem remuneração;
- Os alunos que passaram no concurso do internato (medicina, farmácia, odontologia);
- Os estudantes que recebem outro tipo de provimento assistencial como desempregados ou que recebem auxílio para inserção e/ou formação profissional;
- Os indivíduos com contrato de aprendizagem ou licença para formação profissional ou pessoal remunerada;
- Aqueles que recebem pensão e aqueles que fazem cursos de atualização de línguas em um estado de estudantes estrangeiros.

Sobre as bolsas distribuídas segundo o mérito dos estudantes, regimentadas pela circular nº 2001-100 de 7-6-2001, do Ministério do Ensino Superior, Pesquisa e Tecnologia, a condição de concessão desta bolsa é demonstrar capacidade para realizar com sucesso os estudos. Serão considerados méritos acadêmicos dos candidatos e a excelência do Lycée, incluindo a obtenção de “honras”, que devem ser demonstrados na admissão das seguintes instituições: Escola Nacional de Administração (ENA), Escola Nacional da Magistratura (ENM) ou em uma grande escola científica, literária ou humanidades, ou para estudar medicina (1º e 2º ciclos).

A bolsa pode ser renovada a cada ano acadêmico. As condições necessárias para o pagamento da bolsa são: inscrição e assiduidade às aulas, práticas ou tutorias e formação obrigatória exigida pelo regulamento. As bolsas de mérito não podem ser pagas se durante o ano letivo o aluno tiver outra ocupação além das impostas pelo curso.

O aluno portador de uma bolsa de mérito que não demonstrar engajamento (notas, assiduidade) para entrar na Escola Nacional de Magistratura, na Escola Nacional de Medicina e ou nas Grandes Écoles perde o benefício desta bolsa.

4.6. BOLSAS NO BRASIL

Com as políticas que aumentaram o acesso ao ensino superior, mudou o perfil socioeconômico dos alunos, como foi possível constatar com os dados apresentados. A mudança deste perfil traz consigo necessidades de políticas que possibilitem a permanência dos alunos no ensino superior, como as bolsas de estudo.

As bolsas para estudantes do ensino superior no Brasil são as de financiamento PROUNI e o FIES, sendo que, como já descrito anteriormente, a segunda funciona como um empréstimo e por isso não será analisada aqui.

O PROUNI concede bolsas de estudo integrais e parciais. As parciais podem ser de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Esta bolsa será concedida a alunos cuja renda familiar *per capita* não exceda 3 (três) salários mínimos. A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 e 1/2 (um e meio) salário mínimo.

Em ambos os casos, as bolsas são destinadas aos alunos que pretendem cursar o curso superior pela primeira vez. Podem se candidatar a esta bolsa os alunos que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Estudantes portadores de necessidades especiais e professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda, também pode se candidatar.

A pré-seleção para o recebimento do PROUNI é feita a partir dos resultados nas provas e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação. Na etapa final, a seleção se dá pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios.

Esta bolsa é destinada a alunos que pretendem cursar o ensino superior em instituições privadas, que, por sua vez, devem cumprir alguns requisitos, como, por exemplo, garantir a proporção de bolsas de estudo oferecidas a alunos participantes das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, alunos portadores de deficiência, autodeclarados indígenas e negros. As instituições participantes do programa recebem ainda incentivos fiscais, como a isenção dos impostos sobre a renda advinda dos alunos bolsistas.

4.6.1. Bolsas permanência

A bolsa permanência foi criada pela portaria ministerial n. 989, de 09 de maio de 2013, e faz parte da Política Nacional de Assistência Estudantil (PENAES). Segundo o manual do bolsa permanência (2013, p. 8), trata-se de um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O bolsa permanência tem como objetivos:

- I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico;
- IV - conceder auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino Superior em situações de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013, p. 10).

O valor da bolsa é de 400 reais, o mesmo valor da bolsa de iniciação científica, podendo esta ser cumulativa com outros benefícios pecuniários estudantis, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – desde que o total não ultrapasse 1.500 reais. O valor da bolsa para alunos indígenas e quilombolas é diferenciado, sendo seu valor pelo menos o dobro do valor pago aos outros estudantes, em razão de suas especificidades.

Os critérios para se candidatar às bolsas são:

- I – possuir renda familiar *per capita* não superior a um salário mínimo e meio;
 - II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;
 - III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
 - IV - ter assinado Termo de Compromisso;
 - V – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela Instituição Federal de Ensino Superior no âmbito do sistema de informação do programa.
- Além disso, o Programa prioriza os indígenas e quilombolas, que, independente da carga horária dos cursos nos quais estão matriculados, poderão receber o recurso (BRASIL, 2013, p. 10).

A seleção, informações e acompanhamento dos alunos que receberão as bolsas são feitos pelas próprias universidades.

4.7. BOLSAS NO BRASIL E NA FRANÇA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

As bolsas para estudantes do ensino superior no Brasil e na França têm diferenças significativas. A maioria das Universidades Francesas é pública, ainda que exista uma taxa anual, elas se mantêm em maioria pública, o oposto do Brasil, pois, como já se viu, aqui o maior número é de instituições privadas. Por isso, as bolsas na França são voltadas ao sustento do estudante e não para o pagamento das mensalidades, enquanto que no Brasil o PROUNI é uma bolsa de financiamento não diretamente para o estudante, mas para o pagamento das mensalidades da instituição.

Ainda que já existam bolsas que visam à manutenção do aluno, como o bolsa permanência, ainda é uma política bastante tímida. Todavia, vale lembrar que tanto o PROUNI como o bolsa permanência são um avanço necessário, ainda que não sejam o bastante.

Os critérios meritocráticos nos dois países também são bem diferentes, ainda que sob o mesmo princípio. Existem na França bolsas sociais, destinadas aos alunos de baixa renda, e as bolsas meritocráticas, que, como já descrito, estabelecem critérios bem rigorosos neste sentido. Já no Brasil, ainda que existam elementos meritocráticos, são bem menos marcados que na França, sendo estes mais relacionados, com frequência, a rendimento mediano.

Os valores das bolsas também são distintos. Ainda que se salguarde a realidade socioeconômica dos dois países, o poder aquisitivo de um estudante bolsista na França é melhor que o do estudante portador do bolsa permanência.

Atualmente existe um crescimento da rede privada de ensino na França em todos os níveis de ensino. Vale registrar que a rede privada não tem naquele país o mesmo nível de regulação por parte do Ministério de Educação, por isso, não é possível trabalhar com os dados do ensino privado daquele país como acontece no Brasil.

Como pôde ser constatado neste capítulo, o ensino superior se democratizou tanto no Brasil como na França. As principais diferenças desta democratização são quanto à forma de administração: na França, a maior parte das universidades é pública e no Brasil a democratização se deu em maior parte pelas instituições privadas. Os cursos de curta duração, que também são responsáveis pelo aumento do acesso, são comuns nos dois países.

A democratização do baccalauréat nos anos 80 um dos fatores que resultou em aumento das matrículas no ensino superior. Este aumento se deu entre 1985-1995 e depois parou de crescer, posto que os alunos oriundos de famílias mais pobres preferem prestar o baccalauréat profissional, que lhes dá o direito de seguir para o mercado de trabalho.

Mesmo com o acesso ao ensino superior tendo crescido, o que os pesquisadores franceses vêm concluindo é no sentido de que esta democratização não foi significativa no que concerne à diminuição das

desigualdades educacionais. Outrossim, elas trocaram de lugar. Se antes a dificuldade era obter sucesso no exame baccalauréat, atualmente a maior parte dos alunos que pertencem às classes mais baixas faz o baccalauréat profissional ou tecnológico e quando chegam a cursar o ensino superior são os de curta duração ou os de menor prestígio social. Os cursos de medicina, direito, grande école e escolas de engenharia permanecem prioritariamente destinados à elite do país.

No Brasil, esta democratização se dá pela ampliação da rede privada. Mesmo com o número de vagas nas universidades públicas tendo aumentado significativamente, a maior parte das vagas é no ensino privado.

O perfil dos alunos estudantes no ensino superior brasileiro demonstrou que a democratização existe e, a exemplo da França, existe também uma segregação hierarquizada de cursos onde se mantêm os cursos elitizados para os alunos com melhores condições sociais. Todavia, existe atualmente maior acesso de alunos de classes baixas e negros a estes cursos.

A comparação das bolsas de estudos nos dois países demonstrou, por um lado, a necessidade de ampliação desta política, além de outras ações que possibilitem aos estudantes cotistas melhores condições de acesso e de permanência, sejam elas de sobrevivência e/ou de estudos.

Ainda que com avanços significativos, o que se põe nos dois países é a positividade da democratização e a negatividade da hierarquização e segregação, que se apresenta como um deslocamento das desigualdades educativas.

Díálogo entre Don Fabrízio Corberao, Príncipe Salina e Tancredí

O príncipe teve uma de suas costumeiras e inesperadas visões: uma cena cruel de guerrilhas, descargas no meio dos bosques, e o seu Tancredí por terra, de tripas à mostra, como aquele desgraçado soldado.

- Tu estás louco, meu filho! Meter-se com aquela gente; são uma corja de bandidos e trapaceiros, um Falconeiro deve estar conosco, do lado do rei.

Os olhos voltaram a sorrir.

- Com certeza ao lado do rei, sim, mas de que rei?

O rapaz teve um daqueles seus acessos de serenidade que o tornavam impenetrável e querido.

- Se não estivermos lá, eles farão uma república. Se quisermos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude. Fui claro? [...]

“O Leopardo”, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, a questão que se colocou para investigar foi: em que medida o ENEM democratiza o acesso ao ensino superior? A hipótese inicial era de que, uma vez que o exame, ao longo da sua história, se constituía em um substitutivo do vestibular e sendo este gratuito para os alunos das escolas públicas, após a sua primeira edição ele oportunizaria a um maior número de jovens e adolescentes o acesso ao ensino superior. Sobretudo para a população historicamente excluída deste nível de ensino, isso seria um forte determinante para o maior acesso ao ensino superior.

Após o percurso da pesquisa, pode-se afirmar que não foi exclusivamente pelo ENEM que se realizou a democratização em curso, mas também pelas políticas a ele vinculadas, como: a política de cotas, a facilidade de empréstimo e bolsas de financiamento e também a bolsa permanência, além da gratuidade do exame para alunos em escolas públicas.

Um indicativo que comprova esta afirmação pode ser as bolsas do ProUni. De acordo, com o relatório de auditoria operacional do Tribunal de Contas da União (TCU), em 2005 foram ofertadas 112.275 bolsas do programa, distribuídas 95.565 e inscreveram-se 422.531. Em 2007, estes números passam para 163.854 de bolsas ofertadas, 95.565 distribuídas e um total de inscritos de 793.840. (Tribunal de Contas da União, 2009, p.44). Se compararmos estes dados com o aumento das inscrições do Enem que, em 2005 foi de 3 milhões e em 2007 3,59 milhões a relação entre as políticas de financiamento e aumento do acesso ao ensino superior coloca o Enem como condicionante para a inclusão nestas políticas e compõem um cenário que dá direção para futuras pesquisas.

Outra pergunta que se colocava no início da pesquisa era: o ENEM tem menos critérios meritocráticos que o vestibular, portanto, existe uma diminuição das desigualdades? Também outra hipótese que não se confirmou. O que existe, ao menos na compreensão da pesquisadora, até o presente momento, é que as desigualdades não diminuíram, mas trocaram de lugar. Para melhor entender o conceito de meritocracia e como nela se interpõem as desigualdades, optou-se por tomar como referência o caso francês, já que este país passou por um

processo de democratização educacional há mais tempo que o Brasil. Logo, seus limites e possibilidades encontram-se mais visíveis e analisados.

A parte da pesquisa realizada na França oportunizou a interação das categorias segregação e hierarquização acadêmica. Compreender como as desigualdades naquele país mudaram de lugar trouxe grande contribuição no que se refere ao quadro brasileiro. Por isso, compreender as bolsas de estudos nos dois países foi essencial, já que se trata de uma seleção meritocrática, vale salientar, muito mais marcada na França que no Brasil. O que também pode significar um indicativo de que a possibilidade de mobilidade social e educacional é maior no Brasil que na França.

O que é possível concluir após o desenvolvimento deste trabalho é que a democratização do ensino superior é uma realidade mundial e não exclusiva do Brasil, embora cada país apresente sua própria especificidade. O vestibular que excluía uma grande parcela da população do acesso ao ensino superior, dada sua característica seletiva pelo mérito individual, ao ser substituído e/ou somado ao ENEM mantém sua característica seletiva e meritocrática e no limite não transformou, mas, a exemplo da França, mudou as desigualdades de lugar.

Se o vestibular excluía no acesso a faculdade, com a criação do ENEM e das políticas a ele vinculadas de fato existe maior acesso. Mas, a exclusão passa a se dar nas formas de hierarquização e de segregação acadêmica. No Brasil, elas se dão por dependência administrativa, ou seja, pelo aumento das instituições de ensino superior privadas, pelos cursos e condições de permanência.

Todavia, na seleção para o acesso ao ensino superior a exclusão não se dá exclusivamente no acesso a este nível de ensino. Quando se conhece o sistema de ensino, as provas de avaliação e seleção, não fica difícil compreender que os princípios teórico-filosóficos apresentados no primeiro momento do primeiro capítulo, sobre o mérito, são parte constitutiva dos dois sistemas de ensino e avaliação, que selecionam, hierarquizam e excluem. Cabe ainda mencionar que aqueles que chegam às portas do ensino superior já foram selecionados por outros mecanismos educacionais e sociais.

Ao analisar os dados relativos ao perfil socioeconômico dos alunos que prestaram o exame do ENEM, pode-se concluir que mais alunos de famílias de baixa renda e autodeclarados pretos e pardos concluem o ensino médio e que este número aumenta na medida em que as políticas relacionadas com o acesso e a permanência ao ensino superior tornam-se maiores e mais presentes.

O mérito é constitutivo das sociedades democráticas modernas. Ele representa a superação da completa impossibilidade de mobilidade social e escolar. Pela via meritocrática, é possível que indivíduos pertencentes às classes sociais mais baixas ascendam a lugares sociais melhores, feito impensável nas sociedades pautadas exclusivamente por privilégios herdados.

No Brasil, o mérito não se realiza da mesma forma como na França ou nos Estados Unidos. Embora o mérito apresente positivities e negatividades, é sempre necessário ressaltar que a aposta no jogo meritocrático é incerta, já que nem todos ascendem aos lugares almejados. A simples relação esforço-recompensa não é suficiente para garantir a ascensão social e/ou escolar, já que neste caminho alguns elementos corroboram mais ou menos o reconhecimento do mérito. Ele também é referendado pelos casos de sucesso pessoal atribuídos exclusivamente ao mérito individual. Uma das formas da legitimação do mérito é que oportuniza a crença de um mundo justo, onde o esforço é recompensado.

As diferenças entre a democratização no Brasil e na França são quanto à forma de administração. Na França, a maior parte das universidades é pública e no Brasil a democratização se deu em maior parte pelas instituições privadas. Os cursos de curta duração, que também são responsáveis pelo aumento do acesso, são comuns nos dois países.

A democratização do baccalauréat nos anos 80, que foi um condicionante para o aumento das matrículas no ensino superior estaciona após 1995. Este cenário se deu, porque os alunos mais pobres fazem a opção pelo baccalauréat profissional para que possam ingressar no mercado de trabalho. Por isso, não seria incorreto reafirmar que se trata mais uma vez da dualidade estrutural: uma educação para os que pensam e outra para os que fazem.

O perfil dos alunos estudantes no ensino superior brasileiro demonstrou que a democratização existe e, a exemplo da França, existe também uma

segregação hierarquizada de cursos onde, se mantém os cursos elitizados para os alunos com melhores condições sociais. Todavia, existe atualmente maior acesso de alunos de classes baixas e negros nestes cursos, se comparados com outros momentos da história do país.

A comparação das bolsas de estudos nos dois países demonstrou, por um lado, a necessidade de ampliação desta política, além de outras ações que possibilitem aos estudantes cotistas melhores condições de acesso e de permanência, sejam elas de sobrevivência e ou de estudos. Reafirma-se a ideia de que as políticas compensatórias, embora insuficientes, são necessárias.

Ainda que com avanços significativos, o que se põe nos dois países é a positividade da democratização e a negatividade da hierarquização e segregação, que se apresenta como um deslocamento das desigualdades educativas, temas para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBOUY, Valérie; TAVAN, Chloé. Accès à l'enseignement supérieur en France: une démocratisation réellemment de faible ampleur. **Économie et Statistique**, n. 410, p. 3-22, 2007. Disponível em: <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=2318>. Acesso em: 31 dez. 2013

ALBOUY, Valérie; WANECQ, Thomas. Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. **Économie et Statistique**, n. 361, p. 27-52, 2003.

ALVES, Ana Paula Salheb; ALMEIDA, A. M. O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas. **Cadernos de Pesquisa** [on line], v. 39, n. 138, p. 939-962, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300013>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

ARANHA, M. L. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AYED, Choukri Ben. **Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales**. Paris: Press Universitaires de France, 2009.

_____. La fuite en avant de l'autonomie pédagogique et la suppression de la carte scolaire. _____. **École: les pièges de la concurrence comprendre le déclin de l'école française**. Paris: Editions La Découvert, 2010. p. 57-70.

_____. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, [on line], v. 33, n. 120, p. 783-803, 2012.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 120, n. 3, p. 59-102, 1996.

BARTHOLOMEU, D. **O uso do ENEM e Enade em um delineamento longitudinal para avaliação da qualidade dos cursos do ensino superior**. 153f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Francisco. Itatiba, 2011. Disponível em: <www.usf.edu.br>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BEAUD, S. **80% au bac... e après? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris: Éditions La decouvert & Syros, 2002.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, P. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris. Les Éditions de Minuit, 1970.

_____. **Homo Academicus**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. **La noblesse d'état**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. **A distinção**: a crítica social do julgamento. São Paulo: Editora Brasileira Zouk, 2006.

_____. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de minuit, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso: 09 jan. 2015

_____. **Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007.

_____. **Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/PORTNORMATIVAMEC0004_11022010.pdf>. Acesso em: 09 out. 2014.

_____. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, definido na Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Portaria normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Permanência**. 2013. Disponível em: <<http://Permanencia.Mec.Gov.Br/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BROCCOLICH, S. Faiblesses et dangers des évaluations comparatives entre établissements. In: AYED, Choukri Ben. **École: les pièges de la concurrence** comprendre le déclin de l'école française. Paris. Editions La Découvert, 2010. p. 75-103.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHEVAULLIER. S. C. **Dictionnaire Bourdieu**. Paris: Ellipses Éditions e Marketing S.A., 2010.

Comunicado do Ipea. **Presença do Estado no Brasil**. N129. 10 de janeiro de 2012 disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Consultado em 10/-7/2013.

CONVERT, B. **Les impasses de la démocratisation scolaire**. Paris: Éditions Raisons d'Agir, 2006.

Cunha, A. A universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade** [on line], 2004, v. 25, n. 88, p. 795-817. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

DUBET, F. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. 1. ed. **L'Année Sociologique**, Paris: Press Universitaires de France, v. 50, n. 2, p. 383-408, 2000.

_____; Duru-Bellat, M; Vérétoit, A. **Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale**. Paris : Seuil, 2010.

DURU-BELLAT, M. **Les inégalités sociales à l'école**: genèse et mythes. Education et Formation. Paris: Press Universitaires de France, 2002.

_____. **L'inflation Scolaire**: les desillusions de la meritocratie. Paris: Seuil, 2006.

_____. **Le Mérite contre la Justice**. Paris: Sciences pour Less Presses, 2009.

_____. **Les sociétés et leur école**: Emprise du diplôme et cohésion sociale. Paris: Seuil, 2010.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. **Population**, v. 63, n. 1, p.123-157, 2008.

FELOUZIS. G. **La condition étudiante**: Sociologie des étudiantes et de l'université. Paris: Press Universitaires de France, 2001.

FREITAS, A. H. *et al.* ENEM: um demonstrativo das mudanças socioeconômicas no perfil dos participantes. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br>>. Acesso em:15 mar. 2014.

FRIGOTO. G.(org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora vozes, 1998.

KUENZER. A. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação e do trabalhador**. Ed.4. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOWRY, Malcolm. **Dark as the grave wherein my friend is laid**. Harmondsworth, Grande-Bretagne: Penguin Books, 1972. 266 p. (Penguin Modern Classics)

LOMBARDI. J. C; Saviani, D; SANFELICE (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

MARX. K. **O capital**: crítica da economia política. V. 1. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MERLE, P. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et as mise à l'épreuve. **Population**, n. 1, p. 15-50, 2000. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096>. Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. **La ségrégation scolaire**. Paris: La Découvert, 2012.

MINISTÈRE DE EDUCATION NATIONALE. **Code de l'Éducation**. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/>>. Consultado em: 24 jan. 2014.

_____. **Résultat, diplômes, insertion**. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/>>. Consultado em: 05 fev. 2014.

_____. Dossier Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980: progrès et limites. Disponível em: <www.insee.fr/>. Consultado em: 15 mar. 2014.

MINHOTO, M, A. Política De Avaliação Da Educação Brasileira :limites e perspectivas. In: **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. GOUVEIA.B, A.SOUZA.R A. de. TAVARES, M T (org.) Curitiba: Appris editora, 2011.149-173.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social de intervenção social**: crítica ao padrão emergente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O JORNAL DO COMÉRCIO DO RECIFE. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/_1998/1712/br1712j.htm>. Consultado em: 12 ago. 2013.

OBSERVATOIRE DES INÉGALITÉS. Disponível em: <<http://www.inegalites.fr/>>. Acesso em: 2014/2015.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Indicadores educacionais em foco**. Maio 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PIECZARKA, E. **Capital social na educação**: a influência sobre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio. 127 p. Dissertações (Mestrado em Desenvolvimento regional) - Universidade do Contestado. Canoinhas, 2011.

PINSKY, J. História da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

QUINALIA, L. C. *et al.* Política pública de educação, uma análise: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal. **Universitas/JUS**, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br/>. Acesso em: 10 jan. 2014.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça social**. Trad. Jussara Simões. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-50, jan./jun. 2013a. Disponível em: <www.flacso.org.br/gea/documentos/caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro; n. 4, p. 1-24, jul./dez. 2013b. Disponível em: <www.flacso.org.br/gea/documentos/caderno_GEA_N4.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400013>>.

ROPÉ, F; TANGUY, L. **Saberes e Competências. O uso de tais noções na Escola e na Empresa**. São Paulo, Papirus.1997.

SANTOS. J.M.C.T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da Qualidade do Ensino Médio e o vestibular. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil,n.40,p.195-205,abr./jun.2011.Editora UFPR.

SAVIANI. D.Problemas Sociais e problemas de aprendizagem. In: **Revista da Ande** (17):São Paulo Autores Associados, 1991.p.5-12.

_____. D. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEN, A.**The Standard of Living. The Tanner Lectures** 1985.Whith contributions by J.Muellbauer, R. Kanbur, K. Hart, B. Williams.Ed.by G.Hawthorn.Cambridge University Prees, 1987.

TENRET, E. **L'école et la méritocratie: Representations sociales et socialisation scolaire**. Paris: Press Universitaires de France, 2011.

TRAVITZKI. R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 01 out. 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO.Relatório de Auditoria Operacional. Brasília:TCU, 2009.145p.Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf>. Acesso em 12/02/2015.

TOUCHARD, Jean(dir.) História das idéias políticas,v.5. Lisboa, PublicEuropa-America, 1970.

UNESCO. **Relatório mundial Educação para todos Unesco 2012**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Consultado em: 23 abr. 2014.

WEBER. M. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karssen Esalbe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WOOD. E, M. **Democracia contra capitalismo a renovação do materialismo histórico.** São Paulo:Boitempo editorial, 2003.